

HAUPTSCHULE IN BAYERN -  
EINE WEITERFÜHRENDE SCHULE

Eine empirische Untersuchung  
der Zustimmung von Hauptschullehrern  
zu dieser Deutung

Inaugural-Disseratation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der philosophischen Fakultät  
der Ludwigs-Maximilians-Universität  
zu München

---

vorgelegt von  
Wolfgang R. Salzmann  
München

1975

---



# "HAUPTSCHULE IN BAYERN - EINE WEITERFÜHRENDE SCHULE"

Eine empirische Untersuchung der Zustimmung von Hauptschullehrern zu dieser Deutung

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophischen Fakultät  
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von  
Wolfgang R. Salzmann  
in München

Druck: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT  
8 München 40 • Saarstr.7

1975

Referent: Prof.Dr. H.Schiefele

Korreferent: Dr. P.Xochellis

Tag der mündlichen Prüfung: 27.2.1975





## VORWORT

Wichtigstes Ziel der Hauptschulreform in Bayern ist es, die Volksschuloberstufe zu einer weiterführenden Schule auszubauen. Dadurch wird die Hauptschule als eine Schulart aufgefaßt, die gleichwertig und gleichrangig neben die Realschule und das Gymnasium zu stehen kommt. Aus dieser Stellung der Hauptschule im Schulwesen und aus weiteren Reformelementen, wie Einführung des Faches Arbeitslehre als Hinführung zur Arbeitswelt, Einführung einer Fremdsprache, Leistungsdifferenzierung und qualifizierender Abschluß wird gefolgert, mit der Hauptschule seien überdies strukturelle Voraussetzungen erfüllt, einen Beitrag zur Verbesserung von Chancengleichheit im Schulwesen zu leisten.

Auf der anderen Seite wird auch durch die Hauptschulreform eine Dreigliedrigkeit des Schulwesens nicht aufgehoben. Und in dieser Dreigliedrigkeit wird gerade ein wesentliches Hemmnis zur Durchsetzung von Chancengleichheit gesehen.

In der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule sind dadurch nicht nur Elemente zu finden, die der Hauptschule eine gegenüber der Volksschule veränderte Stellung im Schulwesen zuerkennen, sondern auch solche Deutungen, die der Hauptschule wie der Volksschule einen Ort in einem selektiven Schulwesen zuweisen und damit Chancengleichheit behindernde Zielsetzungen zuschreiben.

Die vorliegende Untersuchung fragt nun, inwieweit Hauptschullehrer die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule und die zu ihrer Rechtfertigung herangezogenen Deutungen übernommen haben und wie in ihrer spezifischen Übernahme der Deutungen das Problem einander widersprechender Deutungselemente gelöst wird. Denn Hauptschullehrer sind nicht nur dem Anspruch ausgesetzt, die Deutung von der Hauptschule als einer weiterführenden Schule zu übernehmen, sie sind auch dadurch, daß sie selbst an einer Hauptschule unterrichten und damit die Realisation der Hauptschule direkt erleben, in die Lage versetzt, den Anspruch der Hauptschulreform an der Wirklichkeit der Hauptschulrealisation zu überprüfen.

In der Deutung der Hauptschullehrer ist damit nicht nur ablesbar, inwieweit sich die Deutung von der Hauptschule als einer weiterführenden Schule in der Hauptschulorganisation selbst verfestigt hat, sondern auch, wie dieser Anspruch der Hauptschulreform zu bewerten ist. Denn wie könnte eine Hauptschulreform gelingen, wenn selbst unmittelbar betroffene Hauptschullehrer an der Deutung, die Hauptschule sei eine weiterführende Schule, zweifeln?

Aber auch wenn die Hauptschullehrer die Deutung von der Hauptschule als einer weiterführenden Schule insgesamt übernehmen, würde damit noch nicht festgestellt, daß mit der Hauptschule auch ein Schritt zu mehr Chancengleichheit im Schulwesen getan wäre. Denn in der Deutung der Hauptschule werden chancengleichheitshemmende Aspekte, wie sie traditionell für das dreigliedrige Schulwesen gelten, erneut aktualisiert.

So ist aus der Übernahme der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule durch Hauptschullehrer vor allem abzulesen, inwieweit sich solche Deutungsmuster innerhalb der Hauptschule verfestigt haben, und eine ernst zu nehmende chancengleichheitshemmende Barriere darstellen.

Diese und damit zusammenhängende Probleme werden in der vorliegenden Arbeit untersucht. Als Grundlage dient dabei eine schriftliche Befragung oberbayerischer Hauptschullehrer, die im Sommer 1971 im Rahmen eines größeren empirischen Untersuchungsprojektes des Wissenschaftlichen Instituts für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, München, durchgeführt wurde.

An dieser Stelle sei den Direktoren des Instituts, Herrn Prof. Keilhacker und Herrn Prof. Schiefele nicht nur dafür gedankt, daß sie mir die Durchführung der Untersuchung gestattet haben, sondern auch dafür, daß sie von Anfang an, bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung mit ihrem Rat zur Seite standen. Mein Dank gilt aber auch meinen damaligen Institutskollegen Herrn Bullerdiel und Herrn Schusser, mit denen ich nicht nur die Konzeption der Untersuchungsfragestellung kritisch diskutieren konnte, sondern die auch unmittelbar bei der Formulierung einiger Fragen im Fragebogen behilflich waren.

Dem Leibniz-Rechenzentrum in München ist für die Möglichkeit, die umfangreiche statistische Datenanalyse an der dortigen TR 440 vorzunehmen, zu danken.

Zu besonderem Dank fühle ich mich auch Herrn Dr. Bedall verpflichtet, der nicht nur einen entscheidenden Anteil daran hat, daß sich während der Zeit der Datenanalyse meine statistischen und Programmierkenntnisse ständig erweiterten, sondern der mir ebenso wie Herr Lohmöller dort Programme bereitwillig zur Verfügung stellte, wo meine selbst adaptierten Programme zur Bearbeitung einzelner statistischer Probleme nicht ausreichten.

Nicht zuletzt möchte ich aber allen Schulleitern und Lehrkräften der oberbayerischen Hauptschulen für ihre Bereitwilligkeit danken, an dieser Untersuchung mitzuarbeiten. Denn ohne ihre Mithilfe wäre diese empirische Untersuchung erst gar nicht möglich gewesen.





Digitized by the Internet Archive  
in 2026

[https://archive.org/details/IA41551907\\_0052](https://archive.org/details/IA41551907_0052)

Inhalt

|        |                                                                                                     |    |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.     | HAUPTSCHULE UND VERWIRKLICHUNG VON CHANCEN-<br>G LEICHHEIT                                          | 1  |
| 1.1.   | Einführung                                                                                          | 1  |
| 1.2.   | Chancengleichheit und Selektion                                                                     | 7  |
| 1.3.   | Hauptschulreform und Cooling-out-Wirkung                                                            | 14 |
| 1.3.1. | Cooling-out-Funktion                                                                                | 17 |
| 1.3.2. | Diskussion                                                                                          | 20 |
| 2.     | VON DER VOLKSSCHULOBESTUFE ZUR HAUPTSCHULE                                                          | 22 |
| 2.1.   | Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses                                                          | 23 |
| 2.1.1. | Schulaufbau                                                                                         | 23 |
| 2.1.2. | Deutungen                                                                                           | 25 |
| 2.2.   | Vereinbarungen der Länder                                                                           | 29 |
| 2.2.1. | Beschlüsse der Kultusministerkonferenz                                                              | 29 |
| 2.2.2. | Düsseldorfer und Hamburger Abkommen                                                                 | 32 |
| 2.3.   | Zusammenfassung                                                                                     | 34 |
| 3.     | B AYERISCHE HAUPTSCHULREFORM                                                                        | 36 |
| 3.1.   | Reform der Volksschulgesetze                                                                        | 36 |
| 3.2.   | Innere Reform - Übertritte                                                                          | 39 |
| 3.3.   | Hauptschulreform und Hauptschullehrer                                                               | 41 |
| 3.4.   | Deutung der bayerischen Hauptschule als weiter-<br>führende Schule                                  | 42 |
| 3.4.1. | Weiterführung und Berufschancen                                                                     | 42 |
| 3.4.2. | Weiterführung und Durchlässigkeit                                                                   | 43 |
| 3.4.3. | Weiterführung und Begabung                                                                          | 44 |
| 3.4.4. | Weiterführung und Gleichwertigkeit der Bildungs-<br>gänge                                           | 46 |
| 3.4.5. | Legitimierung                                                                                       | 47 |
| 3.4.6. | Ist die weiterführende Hauptschule attraktiv?                                                       | 48 |
| 3.5.   | Zusammenfassung                                                                                     | 50 |
| 4.     | INSTITUTIONALISIERUNG UND LEGITIMIERUNG DER<br>DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS WEITERFÜHRENDE<br>SCHULE | 52 |
| 4.1.   | Theoretischer Ansatz                                                                                | 52 |
| 4.1.1. | Institutionalisierung                                                                               | 53 |
| 4.1.2. | Legitimität                                                                                         | 56 |
| 4.2.   | Geltung der Deutung der Hauptschule als einer<br>weiterführenden Schule                             | 59 |
| 4.3.   | Legitimierung der Deutung der Hauptschule als<br>weiterführende Schule                              | 63 |
| 4.3.1. | "Legalitätsglauben"                                                                                 | 64 |
| 4.3.2. | Sprachregeln                                                                                        | 65 |
| 4.3.3. | Einstellungen, Deutungen                                                                            | 65 |
| 4.3.4. | Realisation der Hauptschule                                                                         | 66 |
| 4.4.   | Zusammenfassung                                                                                     | 68 |



|        |                                                                                                                                                                      |     |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.     | ÜB EREINSTIMMUNGEN ZWISCHEN DER INSTITUTIONALISIERTEN DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS EINER WEITERFÜHRENDEN SCHULE UND DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULLEHRER                  | 70  |
| 5.1.   | Entwicklung eines Instruments zur Untersuchung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule                                                                 | 74  |
| 5.1.1. | Bezug                                                                                                                                                                | 74  |
| 5.1.2. | Formulierung der Items (Likert-Skala)                                                                                                                                | 75  |
| 5.1.3. | Vorbereitung der Faktorenanalyse                                                                                                                                     | 76  |
| 5.1.4. | Faktorenanalyse                                                                                                                                                      | 78  |
| 5.1.5. | Bildung von Einzelskalen und Faktorsummenwerten                                                                                                                      | 84  |
| 5.2.   | Die Struktur der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule                                                                                                   | 87  |
| 5.3.   | Gemeinsamkeiten in der institutionalisierten Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule und der Deutung der Hauptschullehrer                           | 96  |
| 5.4.   | Zusammenfassung                                                                                                                                                      | 100 |
| 6.     | UNTERSCHIEDE IN DEN LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER HAUPTSCHULDEUTUNG UND UNTERSCHIEDE IN DER ZUSTIMMUNG DER HAUPTSCHULLEHRER ZU DEN INSTITUTIONALISIERTEN DEUTUNGEN      | 102 |
| 6.1.   | Die Zustimmung der Hauptschullehrer zu einzelnen institutionalisierten Deutungsmustern der Hauptschule als weiterführende Schule                                     | 106 |
| 6.1.1. | Verteilung der Zustimmungen                                                                                                                                          | 106 |
| 6.1.2. | Exkurs: Ein Stufenmodell der Zustimmung                                                                                                                              | 109 |
| 6.2.   | Generelle Deutungsmuster (hierarchische Faktoren) in der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule                                                           | 114 |
| 6.3.   | Zusammenfassung                                                                                                                                                      | 118 |
| 7.     | LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS WEITERFÜHRENDE SCHULE: GESELLSCHAFTSBILD UND KONSERVATIVE ORIENTIERUNG DER HAUPTSCHULLEHRER                   | 120 |
| 7.1.   | Entwicklung von Instrumenten zur Untersuchung des Gesellschaftsbildes und einer konservativen Orientierung der Hauptschullehrer                                      | 124 |
| 7.1.1. | Gesellschaftsbild: Skala Arbeitswelt                                                                                                                                 | 124 |
| 7.1.2. | Konservative Orientierung: Skala Innovation                                                                                                                          | 126 |
| 7.2.   | Auswirkungen des Gesellschaftsbildes und einer konservativen Orientierung der Hauptschullehrer auf die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule: Ergebnisse | 128 |
| 7.3.   | Die Deutung der Hauptschule als selegierende Schule                                                                                                                  | 131 |
| 7.4.   | Zusammenfassung                                                                                                                                                      | 135 |

|       |                                                                                                                             |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.    | DIE AB SICHERUNG DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULE<br>ALS WEITERFÜHRENDE SCHULE IN DER ORGANISATIONS-<br>STRUKTUR DER HAUPTSCHULE | 136 |
| 8.1.  | Dienstalter, Schulleiter, Region und unterrichtete Stufen als Bedingung für die Deutung der Hauptschule                     | 143 |
| 8.2.  | Fächergruppenspezialisierung und Ausbau der Hauptschule als Bedingungen für die Deutung der Hauptschule                     | 151 |
| 8.3.  | Zusammenfassung                                                                                                             | 159 |
| 9.    | DIE ABSICHERUNG DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULE<br>ALS 'SELEGIERENDE SCHULE' IN DER ORGANISATIONS-<br>STRUKTUR DER HAUPTSCHULE  | 161 |
| 9.1.  | Haupteffekte                                                                                                                | 162 |
| 9.2.  | Gegenseitige Unabhängigkeit der Haupteffekte                                                                                | 169 |
| 9.3.  | Zusammenfassung                                                                                                             | 172 |
| 10.   | ANLAGE DER UNTERSUCHUNG                                                                                                     | 173 |
| 10.1. | Längsschnitt - Querschnitt                                                                                                  | 174 |
| 10.2. | Untersuchungszeitpunkt                                                                                                      | 175 |
| 10.3. | Definition der Lehrerpoptulation (Hauptschullehrer)                                                                         | 176 |
| 10.4. | Design                                                                                                                      | 177 |
| 10.5. | Durchführung                                                                                                                | 181 |
| 10.6. | Überprüfung der Stichprobenauswahl                                                                                          | 184 |
| 11.   | ZUSAMMENFASSUNG                                                                                                             | 186 |
|       | ANMERKUNGEN                                                                                                                 | 191 |
|       | LITERATUR                                                                                                                   | 213 |
|       | ANHANG I<br>Skala: 'weiterführende Hauptschule'                                                                             | 224 |
|       | ANHANG II<br>Skala: 'Arbeitswelt'                                                                                           | 256 |
|       | ANHANG III<br>Skala: 'Innovation'                                                                                           | 266 |
|       | SKALA IV<br>Beschreibung der Stichprobe                                                                                     | 279 |



# 1. HAUPTSCHULREFORM UND VERWIRKLICHUNG VON CHANCENGLEICHHEIT

## 1.1. Einführung

Das bestehende Schulwesen sieht sich wiederholt dem Vorwurf ausgesetzt, es würde eher soziale Chancenungleichheit und einseitige soziale Auslese begünstigen, als eine grundlegende Offenheit des Zugangs zu allen seinen Ebenen garantieren. So verbinden sich mit Schulreform Hoffnungen auf Veränderungen, die der Chancengleichheitsnorm eher entsprechen und die Vorwürfe gegenstandslos machen.

Die vorliegende Arbeit behandelt unter diesem Aspekt die bayerische Hauptschule, die gerade mit dem Anspruch auftritt, zur Erhöhung der Chancengleichheit im Schulwesen beizutragen. In der Zielsetzung der bayerischen Hauptschule - auf die Kurzformel weiterführende Schule gebracht - finden sich eine Reihe von Vorstellungen, Deutungen, Argumenten und Legitimierungen, die in diesem Sinne eine deutliche Wende im Selbstverständnis der Volksschule demonstrieren. Auf der anderen Seite vollzieht sich die Veränderung des Selbstverständnisses der Volksschule unter einem schulorganisatorischen Bezugsrahmen, der eine vorherrschende Dreigliedrigkeit des Schulwesens nicht aufgibt. Gerade in der Dreigliedrigkeit des bestehenden Schulwesens und den mit ihr korrespondierenden sozialen Selektionsprozessen werden aber wesentliche Hemmungen für eine Realisierung von Chancengleichheit im Schulwesen gesehen.

In der Formel, die bayerische Hauptschule sei eine weiterführende Schule, wurde zunächst auf der Ebene der Deutungen eine Harmonisierungsformel gefunden, die geeignet erscheint, die Integration einander unter dem Aspekt der Chancengleichheit widerstreitender Interpretationsmöglichkeiten der Zielsetzung der Hauptschule zu leisten.



Die Realisation der Hauptschule ermöglicht zusätzlich die Überprüfung, inwieweit dadurch eine solche Integration unterstützt werden kann. Tatsächlich sind durch die Zusammenlegung von Volksschulen zu leistungsfähigeren Einheiten, durch die Veränderungen im Lehrangebot, in der Einführung eines qualifizierenden Abschlusses durch Leistungsdifferenzierung in der Hauptschule beträchtliche Anstrengungen unternommen worden, die Volksschuloberstufe zu einer weiterführenden Schule auszubauen.

Aber reichen die Veränderungen auch aus, der Hauptschule den Charakter einer weiterführenden Schule zuzuschreiben?

Sicherlich sind in den genannten Realisationen Elemente enthalten, die sich aus den Merkmalen der "anderen" weiterführenden Schulen ableiten lassen.

Und genügt dies schon, auch der Forderung nach Vermehrung von Chancengleichheit entgegenzukommen? Wird dadurch z.B. schon mehr Durchlässigkeit garantiert, wird dadurch ein vertikal strukturiertes dreigliedriges Schulwesen horizontal überformt, wird die Hauptschule zu einem gleichwertigen und gleichrangigen Angebot neben der Realschule und dem Gymnasium?

Denn letztlich ist in der Forderung nach Chancengleichheit ein adäquater Bezugsrahmen für die Bewertung, ob die Hauptschule als eine weiterführende Schule angesehen werden kann, gegeben. Und dies ist der Bezugsrahmen, unter dem in der vorliegenden Arbeit die Deutung der Hauptschule behandelt wird.

Könnte auf der Deutungsebene durch die Kurzformel weiterführende Schule die Integration unterschiedlicher Bewertungen und Interpretationsmöglichkeiten der Hauptschulreform gelingen, dürfte dies auf der Ebene der Realisierung entschieden schwieriger sein. Es scheint vielmehr, als sei die Absicht, die Hauptschule zu einer weiterführenden Schule auszubauen, nur teilweise gelöst.

Sicherlich ist es nicht möglich, aus diesen Fragen und Zweifeln eine Bewertung des Erfolges der Hauptschulreform in Bayern abzuleiten. Das ist nicht beabsichtigt. Es soll auch nicht geklärt werden, ob die Hauptschule eine weiterführende Schule ist oder nicht.

Vielmehr soll die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule von ihren Argumenten und inhaltlichen Legitimierungen her betrachtet werden. Es werden wesentliche Deutungselemente der Hauptschule dargestellt und auf ihre Beziehungen untereinander eingegangen. Dabei werden diese Deutungen aber auch kritisch auf dem Hintergrund der Chancengleichheitsforderung abgebildet.

D.h. es wird der Versuch unternommen, nicht die Realisation der Hauptschule an ihrem Anspruch zu messen, sondern die Ansprüche selbst einer näheren Untersuchung zu unterziehen, und zu klären, ob sich daraus denn überhaupt Hauptschulstrukturen entwickeln könnten, die Chancengleichheit besser realisieren, als das bislang im Schulwesen der Fall war.

Dabei kommt einer Untersuchung der Hauptschullehrer ein besonderer Stellenwert zu. Auf der einen Seite sind die Hauptschullehrer unmittelbar dem Anspruch der Hauptschule als einer weiterführenden Schule ausgesetzt. Sie sind unmittelbar mit der Realisation der Hauptschule befaßt. Andererseits sind sie auch unmittelbar durch die konkrete Realisation in der Hauptschule, an der sie unterrichten, in ihrer beruflichen Tätigkeit betroffen.

Ihre Deutung der Hauptschule ist damit von zumindest zwei Aspekten bestimmt, einmal von dem Anspruch her, der sich mit der Hauptschulreform verbindet, also von der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule, auf der anderen Seite von der tatsächlichen Situation der Hauptschule, an der sie unterrichten. Diese beiden Aspekte werden in ihre Deutung der Hauptschule eingehen, und in ihr ist ein Vergleich zwischen Anspruch der Hauptschule, eine weiterführende Schule zu sein, und der realen Hauptschulsituation abgebildet.

So gestattet eine Untersuchung der Deutung der Hauptschule bei dem betroffenen Hauptschullehrer die Entscheidung darzustellen, die er unter diesen beiden Aspekten treffen konnte. Damit ist die Frage zu beantworten, inwieweit sich die Hauptschule in seinen Augen als eine weiterführende Schule darstellt und wie er hinsichtlich der realen Hauptschulsituation an seiner Schule dem Anspruch, die Hauptschule sei eine weiterführende Schule, zustimmen kann.

Diese Fragestellung schließt eine weitere ein. Das Problem der Hauptschule als einer weiterführenden Schule wird in der vorliegenden Arbeit unter dem allgemeineren Aspekt der Verwirklichung von Chancengleichheit im Schulwesen behandelt.

Dazu wird die These vertreten, daß diese Problematik nicht nur dadurch angegangen werden kann, daß ein Zusammenhang zwischen dem relativen Schulbesuch der einzelnen Schularten und der sozialen Schichtzugehörigkeit der Schüler festgestellt wird, sondern daß auch alle die Deutungen und Legitimierungen einbezogen werden müssen, die die ideologische Voraussetzung dieser Strukturen darstellen. Denn solange diese ideologischen Voraussetzungen im Selbstverständnis des Schulwesens vorzufinden sind, ist zu bezweifeln, daß strukturelle Veränderungen in der Organisation des Schulwesens allein schon chancengleichheitsfördernde Wirkung haben werden. Vielmehr ist anzunehmen, daß in einem solchen Fall organisatorische Voraussetzungen gar nicht ausgeschöpft werden, bzw. auch gar nicht ausgeschöpft werden können.

Auch hierauf bezieht sich die Untersuchung und fragt, wie sich die Deutungen, die zur Legitimierung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule herangezogen werden, innerhalb der Organisation Schule verfestigt haben, inwieweit die Hauptschullehrer diese Deutungen übernommen haben.

In diesen Deutungen manifestieren sich nämlich, wie noch auszuführen ist, eine Reihe von Aspekten, die eher geeignet erscheinen, bestehende, auf Chancenungleichheit gerichtete Selektionsleistungen des Schulwesens zu legitimieren.

Dabei könnte die Übernahme dieser Deutungen durch die Hauptschullehrer mehrere Wirkungen zeigen. Es ist zu befürchten, daß dort, wo sich chancenungleichheitslegitimierende Deutungen verfestigt haben, diese Deutungen handlungsrelevant werden.

So könnten sich mit der Deutung der Hauptschule auch Deutungen hinsichtlich der Schüler verbinden: Hauptschüler würden z.B. typischerweise alle als praktisch begabt angesehen, und entsprechende Leistungserwartungen festgelegt.

Dort wo konkrete Schullaufbahnentscheidungen anstehen und wo der Lehrer um Rat gebeten wird, könnten Ratschläge gegeben werden, die eher dem Selbstverständnis einer selektierenden Schule entsprechen, als einer Schule, die auf Förderung der Schüler angelegt ist.

Diese Auswirkungen empirisch zu untersuchen, ist nicht die Aufgabe der vorliegenden Arbeit. Dies muß weiteren Arbeiten vorbehalten bleiben. Sie sollten aber untersucht werden, um eine Hypothese, die einen Zusammenhang zwischen Deutungen und Handlungen unterstellt, auch im Rahmen von Schulreform zu überprüfen.

Hier stellen sie zunächst lediglich Befürchtungen dar, die allerdings so leicht nicht abzuweisen sind, schon deswegen nicht, weil im bestehenden Schulwesen soziale Selektion mit entsprechenden Deutungen korrespondiert.

Aus diesem weitgespannten Bezugsrahmen ergeben sich Aufgaben für die nächsten Abschnitte. Zunächst einmal ist der hier verwendete Chancengleichheitsbegriff näher zu spezifizieren und mit einigen wesentlichen Prozessen, die einer Verwirklichung von Chancengleichheit im Schulwesen hinderlich zu sein scheinen, zu konfrontieren. Dabei werden, um die Darstellung des allgemeinen Bezugsrahmens dieser empirischen Untersuchung nicht über Gebühr auszudehnen, auch bewußt starke Vereinfachungen und Verallgemeinerungen in Kauf genommen. Dadurch soll eine umfangreiche Abhandlung der Chancengleichheitsproblematik im Schulwesen ausgeklammert werden. Eine dazu bestehende, mittlerweile fast nicht mehr überschaubare Fülle von Literatur macht dies für die vorliegende Arbeit auch nicht notwendig. Dafür sollen im nächsten Abschnitt einige allgemeine Deutungsmuster betont werden, die für die Legitimierung der Selektion allgemein und zur Legitimierung von einseitiger sozialer Selektion im Schulwesen verantwortlich scheinen.



Im darauffolgenden Abschnitt werden dann die allerdings erst im dritten Kapitel näher ausgeführten Deutungen der Hauptschule daraufhin untersucht, inwieweit mit ihnen ähnliche 'Cooling-out-Prozesse' eingeleitet werden könnten, wie sie sich für einen Teilbereich des amerikanischen Bildungswesens einmal herausgestellt haben. Entsprechende Analogien würden dann eine weitere Bekräftigung für die Untersuchungsabsicht bedeuten, der Verfestigung der mit der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule einhergehenden Legitimierungen und Deutungen innerhalb der Hauptschule nachzugehen, um zu klären, ob sich nicht möglicherweise in der spezifischen Ausprägung der Deutung der Hauptschullehrer Elemente finden lassen, die die genannten Befürchtungen zerstreuen könnten.

## 1.2. Chancengleichheit und Selektion

Der Deutsche Bildungsrat hat folgenden Chancengleichheitsbegriff seinem Strukturplan für das Bildungswesen 1970 vorge stellt. Dieser Begriff wird weiterhin übernommen.

"Allen Staatsbürgern soll es möglich sein, den gleichen Ansprüchen auf Bildung in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Anspruchsebenen zu realisieren. ... Das Recht auf schulische Bildung ist dann verwirklicht, wenn Gleichheit der Bildungschancen besteht und jeder Heranwachsende so weit gefördert wird, daß er die Voraussetzungen besitzt, die Chancen tatsächlich wahrzunehmen."<sup>1)</sup>

Die Verwirklichung von so verstandener Chancengleichheit stellt sich als Forderung jeder Schulreform in einer demokratischen Gesellschaft.

Aus diesem Chancengleichheitsanspruch ergibt sich ein Maßstab, der an jede Schulreformprogrammatik angelegt werden muß. Er kann angeben, inwieweit sich konkrete Schulreform dieser Aufgabe verpflichtet fühlt. Denn Schule kann sich nicht damit begnügen, die Schüler nach vielleicht nur zugeschriebenen Eigenschaften auszulesen und sie entsprechenden Schullaufbahnen zuzuweisen, sie muß aktiv eingreifen, um jedem einzelnen Schüler die Förderung zukommen zu lassen, die es ihm ermöglicht, diese Eigenschaften und Voraussetzungen zu erwerben.

Diese Forderung wird auf verschiedene Barrieren stoßen. Sie liegen einmal dort, wo das Förderungsprinzip noch nicht genügend im Selbstverständnis eines bestehenden Schulsystems entwickelt ist, dort wo traditionelle Schulstrukturen so übermäßig sich verselbständigt haben, daß sie dem einzelnen mehr als Barrieren, denn als Hilfestellungen zur Realisierung seiner Bildungsrechte gegenüberstehen.

Von Schelsky stammt der Ausdruck, die Schule sei eine "zentrale soziale Dirigierungsstelle".<sup>2)</sup> Sozialwissenschaftliche Studien haben wiederholt einen Zusammenhang zwischen Schulausbildung und Erlangung beruflicher Positionen in unserer Gesellschaft bestätigt. Schulbildung wirkt als Zuweisungsinstitution sozialer Positionen. Schulbildung eignet sich überdies zur Legitimierung des Eintritts in berufliche Positionen unserer Gesellschaft.<sup>3)</sup>

Diese Zuweisungs- und Legitimierungsfunktion hat einen zweiten Aspekt. Sie leistet gleichzeitig die Abweisung zu beruflichen Positionen und damit auch die Legitimierung beruflicher Versagung. Schule ist damit nicht nur Zuteilungsinstanz von Sozial- und Lebenschancen, sondern auch Versagungsinstanz.<sup>4)</sup>

Die Schule bedient sich zur Erfüllung dieser Aufgaben sowohl der Kontrolle, als auch der Dokumentation von Schülerleistung. Sie drückt sich in Leistungsnormen, die einzelne Schulfächer betreffen, vor allem in Leistungsnormen, die an die jeweilige Schulart gestellt werden, aus. Schulerfolg bedeutet demnach für den Schüler nicht nur, in einzelnen Fächern 'gute Noten zu haben', sondern auch, erfolgreich diesen Normen einzelner Schularten entsprochen zu haben. Der Schulerfolg wird in Zeugnissen und Abschlußzertifikaten dokumentiert.

Diese Zertifizierung schulischer Leistung ist aber nicht nur die Dokumentation der Erfüllung von Leistung, sondern insbesondere die Dokumentation von Unterschieden in der Leistung.

Es gibt eine Fülle von empirischen Nachweisen, daß der Zugang zu den verschiedenen Schultypen nach sozialen Kriterien verläuft. Der Zugang zu den verschiedenen Schultypen ist abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Schüler.<sup>5)</sup> Damit diskriminiert Schulleistung nicht nur nach schulischen Leistungskriterien, sondern auch nach sozialer Schichtzugehörigkeit.

Insbesondere in den weiterführenden Schulen sind untere soziale Schichten überrepräsentiert. Sie rekrutieren ihre Schüler aus Schichten, die durch "höhere" Berufspositionen ihrer Eltern gekennzeichnet sind. Und für diese Schüler besteht vornehmlich die Chance, selbst einmal "höhere" gesellschaftliche Positionen zu erlangen.

Hierdurch schließt sich der Kreis sozialer Selektion und Reproduktion: untere soziale Schichten reproduzieren untere soziale Schichten; höhere soziale Schichten reproduzieren höhere soziale Schichten.<sup>6)</sup>

Schulisch definierte Leistungsnormen erweisen sich als sozial diskriminierende Normen. Dies widerspricht der Forderung nach Chancengleichheit.

Bedeutet die vielen Untersuchungen, die zur Charakterisierung bestehender Ungleichheit im Bildungswesen herangezogen werden, daß die Chancengleichheitsnorm nicht mehr gilt? Dieser Schluß aus den Ergebnissen ist naheliegend. Dennoch läßt er sich nicht aufrechterhalten.

"In der Tat: die These von der Geltung der Chancengleichheit in dieser Interpretation wurde durch die Daten der Forschung hinreichend widerlegt. Es stellt sich aber die Frage, ob die gesellschaftlich institutionalisierte Interpretation und Konkretisierung der abstrakten Gleichheits- und Leistungsnorm für den Handlungsbereich Schule nicht ganz anders sind als die von der Soziologie unterstellten. Die Konstanz schichtspezifischer Selektion trotz des beharrlichen Vorwurfs der Illegitimität läßt das jedenfalls zunächst einmal vermuten."<sup>7)</sup>

Eine abstrakte Chancengleichheitsnorm bedarf der Konkretisierung und der Interpretation. Die den angesprochenen Untersuchungen zugrundeliegende Interpretation scheint nur eine mögliche Form.



"Bei prinzipieller Anerkennung ist das Prinzip der Chancengleichheit nicht anwendbar auf alle Schüler eines jeweiligen Altersjahrgangs, sondern nur auf solche gleicher Bildungsfähigkeit. In diesem eingeschränkten Sinn wäre eine Ungleichheit der Bildungschancen auch den Lehrern illegitim."<sup>8)</sup>

Dies ist die vorwiegend institutionalisierte Interpretation der Chancengleichheitsnorm. Nur in diesem eingeschränkten Sinne gilt sie im Schulsystem.

Dabei wird diese Chancengleichheitsnorm unter Zuhilfenahme der Gleichsetzung von Bildungsfähigkeit und Begabung gleichsam auf eine 'natürliche' Basis gestellt. Die mit dieser Gleichheitsnorm korrespondierenden Selektionsprozesse in der Schule sind damit 'natürlich' legitimiert. Enttäuschungen derart institutionalisierter Gleichheitsnorm werden erklärt z.B. durch außerschulische Faktoren der Herkunftsfamilie der Schüler, mangelndes Interesse der Schüler u.ä. - und bleiben in der Regel folgenlos.

Überdies ist der Begabungsbegriff statisch definiert.<sup>9)</sup> Damit sind einmal die Begabungen der Schüler, aber auch die Erwartungen an die Leistungen der Schüler festgeschrieben. Zwar gilt es, die Leistungsfähigkeit der Schüler zu fördern, doch sind ihr natürliche Grenzen gesetzt. Damit sind auch die auf der Begabung und der mit ihr korrespondierenden Leistungsfähigkeit der Schüler basierenden Selektionsprozesse in der Schule legitim.

Der Kritik an der durch diese Selektionsregelung sich ergebenden sozialen Selektion wurde dadurch begegnet, daß man einmal sozialen Schichten unterschiedliche Begabungen nachsagte,<sup>10)</sup> andererseits die Forderung nach Ausschöpfung der Begabungsserven erhob.<sup>11)</sup>

Der der Gliederung des Schulwesens zugrundeliegende Begabungsbegriff wurde davon nicht betroffen. Denn dieser Begabungsbegriff eignet sich für die Legitimierung der bestehenden Dreigliedrigkeit des Schulwesens. Die dreigliedrige Schule ist die organisatorische Ausprägung der in der Schule institutionalisierten Chancengleichheitsnorm überhaupt. Ihre Schularten

sollen Begabungstypen repräsentieren.<sup>12)</sup> Damit sind die Leistungserwartungen an die Schüler der jeweiligen Schulart festgelegt und Schulerfolg demonstriert nicht nur Leistungsfähigkeit, sondern auch 'Begabung'.

Mit der Kritik am dreigliedrigen Schulwesen erfolgt auch eine Kritik an dem statischen Begabungsbegriff. Schule soll nicht nach vorgegebenen Begabungen auslesen, sondern die Schüler 'begaben'. Ein horizontal organisiertes Gesamtschulsystem soll das vertikale, sozial selektierende dreigliedrige Schulwesen ersetzen.<sup>13)</sup> Nichtsdestoweniger bleiben auch in den Gesamtschulentwürfen vertikale, selektive Funktionen erhalten. Geändert haben sich nur zum Teil die Selektionsprozesse selbst, vor allem aber die Legitimitätsgrundlagen der Auslese. Gesamtschulen zielen vor allem darauf ab, Chancengleichheit im Zugang zu den einzelnen Stufen des Bildungswesens herzustellen. Eine gegenüber dem dreigliedrigen Schulsystem stärkere Betonung der horizontalen Strukturierung in Schulstufen, die nicht nach unterschiedlichen Begabungen definiert sind, unterstützen sie dabei. Die Selektion nach Schulleistung wird allerdings nicht aufgegeben. Schulstufen bleiben durch unterschiedliche Leistungserwartungen an die Schüler definiert.<sup>14)</sup>

Das ist die Errungenschaft des preußischen Gymnasiums des 19. Jahrhunderts: die Institutionalisierung des Leistungsprinzips und ihre Koppelung an ein Berechtigungswesen, das die Erlangung gesellschaftlicher Berufspositionen regelt. Auch die Volksschule wurde u.a. durch die Einführung des Jahrgangsklassenprinzips und von Schulabschlußzeugnissen unmittelbar betroffen.<sup>15)</sup> So ist im gegenwärtigen Schulwesen durch das Leistungsprinzip Selektion institutionalisiert. Zeugnisse, insbesondere Abschlußzeugnisse, drücken Normen aus, Zeugnisse sind Attribute, die das ganze Leben hindurch begleiten und den jeweiligen Anspruch auf soziale Positionen dokumentieren.<sup>16)</sup>

"Zum Schulwesen gehört auch ein gleichsam als Ritual anerkanntes Bescheinigungsverfahren für alle Angehörigen einer 'verschulten Gesellschaft'. Schulen wählen diejenigen aus, denen der Erfolg sicher ist, und schicken sie mit einem Etikett auf den Weg, das sie als tauglich ausweist. Wird erst einmal die allgemeine Schulbildung als Stempel für jene akzeptiert, die gesellschaftlich privilegiert sind, mißt sich ihre Tauglichkeit viel eher danach, wieviel Zeit und Geld in ihrer Jugend für ihre Schulbildung aufgewendet worden ist, als nach den Fähigkeiten, die sie unabhängig von einem 'anerkannten' Lehrplan erworben haben."<sup>17)</sup>

Die staatliche Aufsicht des Schulwesens tut ihr übriges, dies zu legitimieren. Schulische Selektion ist damit auch staatlich sanktionierte Selektion.<sup>18)</sup>

"Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht sollte der Idee nach die Zuweisung sozialer Rollen von der persönlichen Lebensgeschichte unabhängig gemacht werden.: Jeder sollte die gleiche Chance bei der Erlangung einer Berufsposition haben. Statt Chancengleichheit herzustellen, hat das öffentliche Schulsystem jedoch in Wirklichkeit die Distribution der Ausbildungs- und damit der Berufschancen monopolisiert."<sup>19)</sup>

Dies und die weithin ungefragte Selbstverständlichkeit des schulischen Leistungsprinzips ist eine Hypothek, die auf schulischer Reform lastet. Nicht die Selektionspraxis, die nur vorgegebene Objektivität und Zuverlässigkeit schulischer Leistungsmessung<sup>20)</sup>, sollte kritisiert werden, sondern vor allem die Selektion selbst. So ergibt sich ein Ansatz einer neuen Schule in der allmählichen Loslösung von gesellschaftlich fremdbestimmter Schulleistung und in der Besinnung zu einer nur pädagogisch legitimierten, individuelle Förderung anstrebende Schulleistungsdiagnostik.<sup>21)</sup>

"Leistungsprinzip - das ist unversehens zum Gegenprinzip der politischen Selbstbestimmung geworden und herrscht nun in der Schule, weil es doch in der Gesellschaft herrscht, weil es schon in der Schule geherrscht hat - und so fort im Kreise."<sup>22)</sup>

Schule muß, um das Versprechen der Chancengleichheit einzulösen, diesen Kreis auflösen. Sicherlich ist es ihr nicht möglich, die Norm der Leistungsgesellschaft und die von ihr aus-

gehenden Rechtfertigungen zu durchbrechen (oder "die Leistungsgesellschaft zu heilen"<sup>23</sup>). Schulreform kann gesellschaftliche Ungleichheit zwar nicht verändern, sie kann jedoch beitragen, ihr Legitimitätsgrundlagen zu entziehen.

Dies ist die gesellschaftliche Veränderung, die von der Schulreform erwartet werden kann: Emanzipation von dem Zwang der Auslese und Rückbesinnung auf eine Pädagogik der Förderung des individuellen Schülers: Das heißt vermeiden sozialer Diskriminierung, sei es durch entsprechende Begabungs- oder Leistungstheorien, und der auf ihnen beruhenden Gliederung der Schularten bzw. -stufen. Damit ist der Anspruch an Schulreformen kurz skizziert: Verbesserung der Chancengleichheit. Dazu bedarf es nicht nur der organisatorischen Veränderung in der Struktur des Bildungswesens selbst, sondern vor allem einer Abkehr von den der Organisationsstruktur zugrundeliegenden Ideologien, die soziale Diskriminierung und damit Chancenungleichheit rechtfertigen.

### 1.3. Hauptschulreform und Cooling-out-Wirkung

Für die Hauptschule muß ein Bezugsrahmen angelegt werden, der weitgehend von der Dreigliedrigkeit des Schulwesens und der sie legitimierenden Ideologien geprägt ist. Hauptschulreform ist damit noch weit vor der Gesamtschul-Problematik angesiedelt. Hauptschule als verbesserte Volksschuloberstufe stellt eine Säule im vertikalen dreigliedrigen Schulsystem dar. Die Selektionsregelungen, die durch die Unterschiedlichkeit der Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens bedingt sind, haben nach wie vor ihre Gültigkeit.

Trotzdem wird im Hinblick auf die Verbesserung, die die Volksschuloberstufe durch die Hauptschulreformelemente erfahren hat, argumentiert, durch die Hauptschule sei ein Schritt hin zu einem horizontal gegliederten Schulsystem geleistet. Dies gilt vor allem für die bayerische Hauptschulreform, die die Hauptschule als eine weiterführende Schule deklariert.<sup>24)</sup> Die Hauptschule würde dadurch als gleichwertig und gleichrangig neben die Realschule und das Gymnasium zu stehen kommen.

Diese Absicht ist in der Tat schwer zu realisieren. Bedeutet es doch, daß die traditionellen Legitimierungskriterien der Verschiedenheit der Schularten untereinander durchbrochen werden müßten. Dieser Reformprozeß könnte besser gelingen, wenn die Legitimierungsgrundlagen für die einzelnen Schultypen tatsächlich verändert würden.<sup>25)</sup> Darüberhinaus müßte der Verdacht, daß es sich bei der Reform der Volksschuloberstufe zur Hauptschule allein um eine Leistungsverbesserung der Volksschuloberstufe handelt, dadurch ausgeräumt werden, daß peinlichst vermieden würde, diskriminierende Elemente der weiterführenden Schulen untereinander aufrechtzuerhalten.

Dies wird nur schwerlich gelingen. Der die Hauptschule legitimierende Begabungsbegriff wird identisch gesetzt mit Berufsfeldern, die sich durch praktische Tätigkeit auszeichnen, Berufsfeldern, die in unserer Gesellschaft nicht "höheren" Berufspositionen zugeordnet werden.<sup>26)</sup>



In unserer Gesellschaft rekrutieren sich die Mitglieder "höherer" Berufspositionen weithin aus Bevölkerungsgruppen mit "höherer" Schulbildung. Dazu gehört die Hauptschule nicht. Die Hauptschule allein wird die von Bildungspolitikern beschworene Umorientierung, die die Hauptschule gleichwertig neben Realschule und Gymnasium stellt, kaum bewerkstelligen (schon deswegen nicht, weil auch Realschule und Gymnasium nicht als untereinander gleichwertig angesehen werden).<sup>27)</sup>

Dieser Umorientierungsprozeß wäre aber die Voraussetzung einer 'erfolgreichen' Hauptschulreform in Bayern. Jetzt zielt dieser Umorientierungsprozeß auf ein Deutungsmuster, das fast ausschließlich in der Organisation Schule gilt.

Die Last der Umorientierung wird nur wenig durch die Hauptschulreform selbst übernommen, etwa durch die Einführung der Leistungsdifferenzierung oder des qualifizierenden Abschlusses, sondern wird weitgehend den Schülern und den Eltern überlassen.<sup>28)</sup> Denn ideologische Rechtfertigungen des dreigliedrigen Schulwesens bleiben bestehen. Unterschiede zwischen den einzelnen Schularten bleiben nach wie vor legitim.

Jetzt stellt sich die Frage, was die Hauptschule dann hinsichtlich der Chancengleichheit leisten könnte, wenn sie strukturell nicht auf Gleichwertigkeit mit den anderen weiterführenden Schulen angelegt ist, ihre Gleichwertigkeit aber behauptet wird.

Um diese Frage zu beantworten, ist es notwendig, sich den Charakter der Schule als Versagungsinstanz (s.o.) in Erinnerung zu rufen.

Die Volksschule war bislang nur zum geringen Teil Versagungsinstanz, sie hat als Pflichtschule lediglich eine Versagungsfunktion der weiterführenden Schulen unterstützt.<sup>29)</sup> Die gesteigerte Attraktivität der Hauptschule, zumindest die intendierte Attraktivität motiviert nun eine Schullaufbahnentscheidung für die Hauptschule.

Sie verhindert dadurch, sich dem Risiko des Scheiterns in einer Realschule oder einem Gymnasium auszusetzen, bietet selbst aber die Möglichkeit, im 'berufsbezogenen Bildungsweg' zu scheitern.<sup>30)</sup>

Darüberhinaus wird die Hauptschule wie die Volksschule als Pflichtschule die Schule sein, die die in anderen weiterführenden Schulen gescheiterten Schüler aufzunehmen hat. Wird sie zudem auch hier attraktiv angesehen, verliert das Scheitern seinen katastrophalen Charakter. Der gescheiterte Schüler wird nicht als Versager abgestempelt, die individuelle Frustration abgemildert.<sup>31)</sup>

Das wäre ein neuer Weg in der Versagung von Bildungschancen und der Auslesepraxis im Schulwesen. Einmal wird die Selektion selbst nicht in Frage gestellt. Andererseits wird darin versucht, Leistungsmotivationen zu erhalten und Frustration zu vermeiden.<sup>32)</sup> Dadurch kämen im weiterführenden Schulwesen Umorientierungsprozesse, Cooling-out-Prozesse zur Wirkung, die den gewohnten harten Selektions- und Abweisungsstil abmildern.

### 1.3.1. Cooling-out-Funktion

Den Bezugsrahmen für die Cooling-out-Theorie bildet das Mißverhältnis zwischen einer die Offenheit des Schulwesens und der Berufe, also Mobilitätsmöglichkeit fordernden Gleichheitsnorm und der durch herrschaftliche Strukturen in der Gesellschaft eingeschränkten Möglichkeiten in der beruflichen Mobilität.<sup>34)</sup>

"A major problem of democratic society is inconsistency between encouragement to achieve and the realities of limited opportunity. Democracy asks individuals to act as if social mobility were universally possible; status is to be won by individual effort, and rewards are to accrue to those who try."<sup>35)</sup>

Gleichzeitig ist unsere Gesellschaft hierarchisch organisiert, die Zahl der Berufspositionen nimmt auf höherer Ebene ab.

"Situations of opportunity are also situations of denial and failure. Thus democratic societies need not only to motivate achievement but also to mollify those denied it in order to sustain motivation in the face of disappointment and to deflect resentment."<sup>36)</sup>

Schule als Zuweisungs- bzw. Versagungsinstanz von Sozialchancen hat nun die 'Aufgabe', Selektion zu betreiben, in einer Weise allerdings, daß Motivationen erhalten bleiben.

Mehrere Umorientierungsmöglichkeiten stehen ihr zur Verfügung:<sup>37)</sup>

#### a) alternative Leistungsmöglichkeiten

Die Schüler werden auf alternative Ausbildungsmöglichkeiten hingewiesen, die als ihnen adäquatere Möglichkeiten angeboten werden. Diese Alternativen werden hinsichtlich des Status als gleichrangig dargestellt. Der abgewiesene Schüler braucht sich nicht als Versager zu fühlen; er muß einsehen, daß der zweite Weg seinen persönlichen Fähigkeiten besser entspricht.

#### b) graduelle Umorientierung

Schrittweise wird die Motivation zu einem hochgestecktem Ausbildungsziel durch Beratung und unter Hinweis auf alternative Möglichkeiten, auf denen man auch erfolgreich sein kann, abgebaut und umorientiert.

### c) objektives Versagen

Hier geschieht die Umorientierung durch 'Fakten'. Dem Schüler wird Gelegenheit gegeben, in Prüfungen zu scheitern. Er wird mit 'objektiven' Prüfungsergebnissen konfrontiert, die ihm nachweisen, daß er für den Ausbildungsgang nicht geeignet ist. Die Chancengleichheit ist gewahrt. Es sind objektive Fakten, die ein Abrücken vom ursprünglich gesetzten Bildungsziel verlangen.

### d) Berater (agents of consolation)

Berater werden eingesetzt, die dem überambitionierten Schüler in der Umorientierung ihrer Intentionen behilflich sind. Sie gehen sehr behutsam mit den Schülern um; sie glauben an den Wert einer alternativen Karriere, auch wenn sie mit einem geringeren sozialen Prestige ausgestattet ist.

### e) Ablehnung von Standards

Ein Cooling-out-Prozeß verhindert Zielorientierungen, deren Erreichen schon von Beginn an zweifelhaft ist. So ist es notwendig, schon von vorneherein auch die Standards umzuorientieren: alle Möglichkeiten von Leistungserbringungen sind gesellschaftlich wertvoll. Es gibt zwischen ihnen keine Rangunterschiede. Jeder hat auf seinem Platze tüchtig zu sein.

Geht man die Cooling-out-Muster einzeln durch, so lassen sich Übereinstimmungen mit Umorientierungsversuchen finden, die auch bei der Hauptschulreform angewendet werden. So wird die Hauptschule in der Tat als eine Alternative für 'praktisch begabte' Schüler angesehen. Es ist nicht jeder Schüler theoretisch-wissenschaftlich begabt und kann erfolgreich ein Gymnasium besuchen. Praktisch begabte Schüler, die von vorneherein die Hauptschule besuchen, werden nicht scheitern und brauchen keine Fehlentscheidung zu korrigieren.<sup>38)</sup>

Die Muster 'graduelle Umorientierung' und 'Berater' gelten eher für die sog. Orientierungsstufe, weniger für die Klassen 7 - 9 der Hauptschule.<sup>39)</sup>

Allerdings spielt die Möglichkeit des objektiven Versagens in der Hauptschule eine wichtige Rolle, nachdem durch die Einführung der Niveau-Differenzierung und dem damit gekoppelten qualifizierenden Abschluß der Hauptschule eine 'harte' Möglichkeit der Umorientierung gegeben ist.<sup>40)</sup>

Die Umorientierung mit Hilfe der Umdefinition von Standards könnte die Hauptschule mit der Deklaration gleichwertiger Begabungen leisten. Begabungen sind untereinander gleichwertig; jeder soll gemäß seiner Begabungsrichtung eine Ausbildung erhalten. Unterschiede in der Höhe der Begabung spielen keine Rolle.<sup>41)</sup>

Durch Cooling-out-Muster ergeben sich nur Veränderungen im Selektionsstil. Die Selektion selbst wird fortgeführt. Einem gescheiterten Schüler wird das Versagen leichter fallen. Insgesamt wird damit die Geltung der Norm der Chancengleichheit und der grundsätzlichen Offenheit des weiterführenden Schulsystems gewahrt. Schulisches Versagen ist keine Katastrophe mehr, sondern nur noch ein Korrigieren einer falsch getroffenen Schullaufbahnentscheidung.



### 1.3.2. Diskussion

Je mehr die Gesellschaft die Differenzierungs- bzw. Selektionsfunktion der Schule ausnutzt, desto eher wird die Schule die bestehenden Ungleichheiten und Benachteiligungen unterer sozialer Schichten weiterhin reproduzieren.

Je mehr die Hauptschule in ihrer Struktur auf selektive Leistungen angelegt ist, desto eher wird auch die Hauptschule diese Benachteiligungen nicht aufheben können.

In dem Maße, wie eine hierarchisch geordnete Gesellschaft den Eintritt in höhere Berufspositionen von dem Nachweis höherer Ausbildungen 'abhängig' macht, wird eine Hauptschule, die von eben dieser Gesellschaft nicht zu den privilegierten Ausbildungsstätten gerechnet wird, für ihre Schüler die Benachteiligung nicht aufheben können.

Die Deutung und Deklaration der Hauptschule als weiterführende Schule unterstützt diese Prozesse dadurch, daß einerseits niedrige Bildungsaspirationen belohnt werden, andererseits die Möglichkeit besteht, aufstiegsorientierte Bildungsaspirationen erfolgreich umzuorientieren.

Das heißt nun nicht, daß dieser Umorientierungsprozeß bzw. Bestätigungsprozeß auch tatsächlich und regelmäßig gelingt. Allein wichtig ist hier die Chance, daß in konkreten Handlungssituationen auf solche Deutungen - legitimerweise - zurückgegriffen werden kann. Man denke hier vor allem an alle Situationen, die im weitesten Sinne mit Schullaufbahnberatung zu tun haben. Die Berater hätten die Möglichkeit, in ihren Empfehlungen auf ein Hauptschulmodell zurückzugreifen, das von ihnen mit allen Eigenschaften einer weiterführenden Schule - auch was die Erreichung von Berufspositionen in unserer Gesellschaft anbelangt - ausgestattet angesehen wird.<sup>42)</sup> Dadurch erweist sich aber die Verfügbarkeit und die Legitimierung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule als eine für den ratsuchenden Schüler mit der Möglichkeit erheblicher sozialer Benachteiligungen einhergehende institutionelle Variable.

Das ist gemeint damit, wenn von der Cooling-out-Wirkung im Zusammenhang mit der Hauptschulreform gesprochen wird. Generell können die Deutungen der Hauptschule in die Erwartungsstrukturen gegenüber dem Hauptschüler eingehen, z.B. in die Leistungserwartungen und weisen sich dadurch als Konstituentien einer gegenüber der Gesellschaft nur schulisch hoch bewerteten Anforderungsstruktur aus.<sup>43)</sup> Durch diesen Abkühlungsprozeß werden die Leistungsmotivationen der Schüler erhalten bzw. sollen erhalten bleiben, gleichzeitig aber auch im Schulsystem bestehende Selektionsregelungen.

## 2. VON DER VOLKSSCHULOBERSTUFE ZUR HAUPTSCHULE

Bisher wurde der Bezugsrahmen skizziert, der an Schulreform angelegt werden soll. Probleme der Chancengleichheit und der Selektion innerhalb des Schulsystems standen dabei im Mittelpunkt. Sie sollen am Beispiel der Hauptschulreform in der Bundesrepublik konkretisiert werden.

Dabei ist Hauptschulreform nicht allein für sich zu betrachten; der gesamte Schulaufbau wird mitberücksichtigt werden. So sind im folgenden die Verknüpfungen der Hauptschule mit dem gesamten Schulsystem, nicht einzelne Hauptschulmuster, die vereinzelt vorgeschlagen wurden, zu beschreiben.<sup>1)</sup>

Dabei ist die formale Stellung der Hauptschule im Aufbau des Schulsystems nur ein Problem. Das zweite, und für die vorliegende Arbeit wichtigere, liegt in den Deutungen und Vorschlägen, die mit der Stellung der Hauptschule im Gesamtaufbau des Schulwesens verbunden werden. Insbesondere sind die Muster zu beschreiben, die die Hauptschule und die Stellung der Hauptschule im allgemeinbildenden Schulwesen legitimieren.

Die umfangreichste Diskussion der Hauptschulreform beginnt mit dem Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.<sup>2)</sup> Darin wird erstmals die Umwandlung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule systematisch angesprochen. Zwar ist der Begriff der Hauptschule nicht neu, er läßt sich in frühere Jahrhunderte zurückverfolgen.<sup>3)</sup> Doch ist eine wortgeschichtliche Betrachtung für den vorliegenden Untersuchungsansatz ohne Bedeutung.

Hier geht es um die gesellschaftlichen Implikationen gegenwärtiger Hauptschulreform in der Bundesrepublik. Anhand dieser Betrachtung soll auf die Elemente und Legitimierungen bayerischer Hauptschulreform übergeleitet werden.

## 2.1. Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses<sup>4)</sup>

### 2.1.1. Schulaufbau

Die Schule hat den Veränderungen, die eine industrialisierte Gesellschaft mit sich bringt, zu entsprechen. Technisierung und Arbeitsteilung stellen die Schule vor Probleme, die sie in ihrer gegenwärtigen Struktur nicht lösen kann. Nach der Meinung des Deutschen Ausschusses hat das bestehende Bildungswesen mit der gesellschaftlichen Entwicklung nicht Schritt gehalten. Dies gilt insbesondere für die Volksschule. Schon frühzeitig hatte deshalb der Deutsche Ausschuss den Ausbau der Volksschule gefordert.<sup>5)</sup>

Die Probleme, die eine sich wandelnde Gesellschaft der Schule stellt, lassen sich nicht mit partiellen Reformen einzelner Schularten lösen. Notwendig ist eine "Systemreform".<sup>5)</sup>

Systemreform bedeutet für den Deutschen Ausschuss allerdings nicht, die Dreigliedrigkeit des bestehenden Schulsystems aufzulösen, sondern das Verhältnis der drei Säulen des Schulsystems neu zu überdenken und zu regeln.

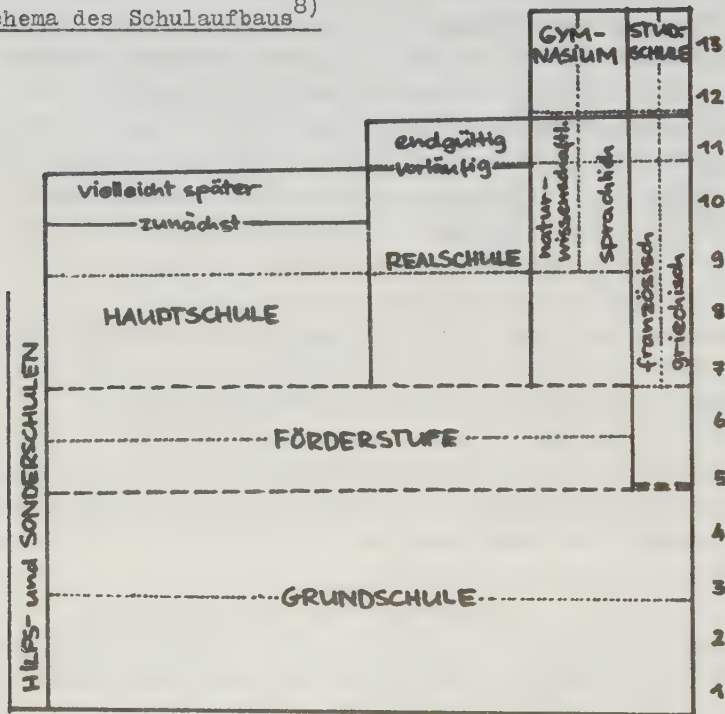
"An der Dreigliedrigkeit im Aufbau unseres Schulwesens (nach den bisherigen Bezeichnungen Volksschulen, Mittlere und Höhere Schulen) hält der Ausschuss grundsätzlich fest. Er ist davon überzeugt, daß die geistige Einheit unseres Volkes, die über alle weltanschaulichen und sozialen Unterschiede hinaus besteht und gestärkt werden muß, eine Erziehung fordert, die von allen Schularten gemeinsam zu leisten ist und sie miteinander verbindet."<sup>6)</sup>

Damit ist die Dreigliedrigkeit des Schulsystems nicht begründbar, ihre Rechtfertigung wird deutlich, wenn man die Aufgaben, die sich dem Bildungswesen nach der Meinung des Deutschen Ausschusses stellen, betrachtet.

"Es muß dafür sorgen, daß der Nachwuchs zur Verfügung steht, ohne den Gesellschaft und Staat nicht bestehen können; es reguliert die soziale Auslese. Diese beiden Aufgaben haben es mit der Bildung des einzelnen Menschen nur mittelbar zu tun, aber für die Organisation des Bildungswesens im ganzen sind sie konstitutiv, und wenn sie nicht gelöst werden, gerät mit unserem Staat und unserer freien Gesellschaftsordnung auch, das in Gefahr, was wir in Europa unter Bildung verstehen."<sup>7)</sup>

Die Dreigliedrigkeit ist konstitutiv für das bestehende Schulsystem. Die Möglichkeit, Auslese zu betreiben, ist konstitutiv für das dreigliedrige Schulsystem.

Schema des Schulaufbaus<sup>8)</sup>



- Versetzungen
- Aufstiegszeugnisse
- Eignungsprüfung
- Abschlüsse

Nach vier Jahren Grundschrift wird eine Entscheidung für die Studienschule oder die Förderstufe getroffen, die entweder an einer Grundschrift oder einer Hauptschule angesiedelt ist. Die Studienschule ist für die Schüler vorgesehen, bei denen schon im Alter von 10 Jahren abgesehen werden kann, daß sie einmal die Hochschulreife erwerben werden. Die Förderstufe wendet sich an alle anderen Kinder.



"Nachdem sich auf der Förderstufe der für das einzelne Kind geeignete weitere Bildungsweg ergeben hat, besucht es eine der folgenden 'Oberschulen', die sich nebeneinander auf dieser Stufe aufbauen."<sup>9)</sup>

Oberschulen in diesem Sinne sind die folgenden Schularten:

- a) die Hauptschulen, die mit einem Hauptschulzeugnis abschließen, das nach der 9.Klasse (später 10.Klasse) vergeben wird;
- b) die Realschulen, die die Klassen 7 - 11 umfassen und die Mittlere Reife verleihen;
- c) die Gymnasien, die die Klassen 7 - 13 umfassen, nach der 11.Klasse einen der Mittleren Reife vergleichbaren Abschluß ermöglichen und nach der 13.Klasse die Hochschulreife verleihen.<sup>10)</sup>

Die Übergangsmöglichkeiten<sup>11)</sup> zwischen den einzelnen Schularten sind vorwiegend vertikal definiert. Nur in bestimmten Fällen, beim Vorliegen besonderer Begabungen, sind auch Übertrittsmöglichkeiten zwischen Hauptschule und Realschule (nach einer Aufnahmeprüfung) und aus der Realschule in eines der Gymnasien (nach einer Aufnahmeprüfung) vorgesehen. Ähnliche Regelungen werden auch für den Übergang zwischen Gymnasium und Studienschule erwogen.

### 2.1.2. Deutungen

Der Rahmenplan bezeichnet die Hauptschule als eine Oberschule, als eine eigenständige Schulart, die sich deutlich von der Volksschuloberstufe unterscheiden soll. Damit kommt die Hauptschule formal neben die Realschule und das Gymnasium zu stehen. Auf der anderen Seite vermeidet es aber der Deutsche Ausschuß, die Hauptschule als eine weiterführende Schule zu bezeichnen. Im Gegenteil, die Hauptschule wird deutlich gegenüber den anderen Oberschulen abgesetzt.

"Nur die entwickelte Hauptschule also vermag dem gesamten Schulwesen das Gleichgewicht zu geben, in dem die anderen Oberschulen ihre Eigenart unbedrängt entwickeln können."<sup>12)</sup>

Die Hauptschule dient dadurch als "Kontrastfolie",<sup>13)</sup> die es erlaubt, von den weiterführenden Schulen zu unterscheiden. Dabei beschreibt das behauptete "Gleichgewicht", das sich mit einer ausgebauten Hauptschule im Schulsystem ergibt, lediglich den formalen Aufbau des Schulsystems. Gleichgewicht darf nicht mit Gleichwertigkeit verwechselt werden, da die Hauptschule nur mit einer 9.Klasse (10.Klasse) endet, für die Realschule aber 11 Klassen vorgesehen sind. Diese Unterschiede werden auch durch die Einführung eines Hauptschulabschlußzeugnisses nicht umgangen. Der Begriff Oberschule drückt damit eher die Tatsache aus, daß diese Schulen unterschiedliche autonome Schularten darstellen, die auf einer gemeinsamen Grundschule aufbauen.

Eine weiterführende Hauptschule würde auch der Möglichkeit der sozialen Auslese, die das dreigliedrige Schulsystem zu leisten hat, hinderlich sein.

Ohnehin sieht der Deutsche Ausschuß die gegenwärtige Selektion gefährdet. Mit dem wachsenden Andrang zu den weiterführenden Schulen ist das Bildungssystem einer "fühlbaren Belastung" ausgesetzt.<sup>14)</sup> So sehen sich schon die Gymnasien mit dem Problem der "Dauerauslese"<sup>15)</sup> behaftet. Zwar könnten sich die weiterführenden Schulen dieser Aufgabe entziehen, indem sie ihr Niveau senkten, dies gilt es aber zu verhindern.

"Das Niveau der weiterführenden Schulen darf jedoch nicht preisgegeben werden, nur um der gewiß schwierigen und das Verhältnis zwischen Eltern und Schule belastenden Aufgaben aus dem Wege zu gehen, rechtzeitig, gerecht und nach pädagogischen Grundsätzen auszuweisen. Die Zivilisation stellt uns heute geistig, politisch und wirtschaftlich vor Anforderungen, die nicht bewältigt werden können, wenn es nicht gelingt, eine geistig tragende Schicht von hohem Niveau heranzubilden; dafür müssen die bildsamsten Jahre der besonders befähigten Kinder ausgenutzt werden. Das Schulsystem kann also die Aufgabe der Auslese nicht abweisen; sonst würde auch die von den Eltern erstrebte Sicherung und Hebung des sozialen Niveaus ihrer Kinder illusorisch: eine über das jetzige Maß hinaus verbreiterte und nivellierte Höhere Schule könnte keine echte Anwartschaft auf gehobene Berufe mehr verleihen. Vor allem aber würde die Verarmung der Volksschule sich vollenden; die nicht bildungswilligen, allermeist auch schwach begabten Kinder gleichgültiger Eltern würden so sehr überwiegen, daß in der Volksschule selbst bei intensivster pädagogischer Arbeit nicht mehr genug geistige Lebendigkeit aufkommen kann."<sup>16)</sup>

Jetzt bezieht sich die Kritik des Rahmenplans gegenüber dem bestehenden Schulwesen hauptsächlich auf eine Selektionspraxis, die dieses elitäre Bild nicht ausreichend verwirklicht. Von daher scheint es widersprüchlich, wenn der Rahmenplan dem Problem der Durchlässigkeit, dem Problem der Übergänge zwischen den einzelnen Schularten besondere Aufmerksamkeit widmet. Dadurch wird aber der Selektionsproblematik Rechnung getragen, der Widerspruch stellt sich nur dort ein, wo der Rahmenplan die Einführung einer Förderstufe verlangt, die ausschließlich pädagogisch begründet sein soll.<sup>17)</sup>

Dabei wird ein weiterer Gesichtspunkt in das Selektionsproblem eingeführt. Schulisch geleistete Auslese hat die Unterscheidung von wissenschaftlicher und praktischer Begabung zum Ziel.<sup>18)</sup> Die bestehenden Möglichkeiten, diese Selektion zu leisten, sind unzureichend. Der bisherige Schulaufbau verlangt Schullaufbahnentscheidungen zu einem Zeitpunkt, wo sie noch nicht getroffen werden können. Nicht die Auslese selbst wird dadurch kritisiert, sondern der frühe Zeitpunkt der Auslese.<sup>19)</sup> Das ist die Begründung dafür, mit der Einführung der Förderstufe die begabungstypische Auslese einerseits zu verbessern, andererseits sie aber um zwei Jahre hinauszuzögern.

Die Hauptschule selbst stellt sich als eine Schule dar, deren Anforderungen über die der Volksschulen weit hinausgehen. Gerade die Anforderungen in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturlehre rechtfertigen die Bezeichnung Oberschule.<sup>20)</sup> Darüberhinaus sieht die Hauptschule ihre wichtigste Aufgabe in der Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt. Dem dient die Einführung des Faches Arbeitslehre.<sup>21)</sup>

Der Unterricht ist gekennzeichnet durch Kern-Kursdifferenzierung und Niveaudifferenzierung.<sup>22)</sup> Die besonderen Qualifikationen, die der Schüler während seiner Hauptschulzeit erworben hat und die Begabung, die er zu "erkennen gegeben" hat, sollten in dem Hauptschulzeugnis vermerkt werden.<sup>23)</sup>

Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann man nach der Meinung des Deutschen Ausschusses auch von einer Hauptschule sprechen.<sup>24)</sup>

Durch die gestiegenen Anforderungen an den Volksschüler und die Berechtigungen, die die Hauptschule verleiht, glaubt man, das Berufsspektrum, das sich dem Hauptschüler öffnet, erweitern zu können.

"Das Hauptschulzeugnis soll, wie die Abschluszeugnisse der anderen Oberschulen, ein Leistungszeugnis sein; es soll den Absolventen der Hauptschule Berechtigungen verleihen, die über das, was das bisherige Abschluszeugnis der Volksschule geben konnte, in vielfältiger Hinsicht hinausgehen."<sup>25)</sup>

Vor allem soll dadurch die Anbindung an das weiterführende berufliche Bildungswesen erleichtert werden.

Man hatte dem Deutschen Ausschuß vorgeworfen, sein Rahmenplan würde die Dreigliedrigkeit und damit den ständischen Charakter des Schulsystems reproduzieren, er sei nicht auf Chancengleichheit angelegt.<sup>26)</sup>

Darauf antwortete der Deutsche Ausschuß mit einem Bild, das noch einmal zusammenfassend seine Vorstellung vom Schulaufbau und der Stellung der Hauptschule in diesem Schulaufbau charakterisiert.

"Wenn die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg der Kinder im Zusammenwirken der Lehrerarten durch die Förderstufe sorgsam vorbereitet wird, wenn dann die Volksschuloberstufe zur Hauptschule ausgebaut wird, die schon durch die Fremdsprache Übergänge erleichtert, wenn die Hauptschule auf dem Weg über die entsprechenden Einrichtungen des berufsbildenden Schulwesens den Anschluß an die Fachhochschule ermöglicht, wenn endlich die Mittelschule eine Gestalt erhält, die den Übergang auf die Oberstufe des Gymnasiums ermöglicht: dann ist die Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens nicht mehr der Spiegel einer ständischen Gesellschaftsordnung, sondern vor allem durch sachliche Funktion der drei Schularten begründet. Dann entstehen drei Oberschulen, von denen keine mehr eine Sackgasse ist."<sup>27)</sup>



## 2.2. Vereinbarungen der Länder

### 2.2.1. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz<sup>28)</sup> \_ \_

Schon frühzeitig hatte der Deutsche Ausschuß den Ausbau der Volksschule und die Einführung eines neunten Pflichtschuljahres gefordert.

Die Kultusministerkonferenz hat sich diesen Vorschlägen angenommen. Sie beschließt 1956 "Grundsätze für die Volksschule".<sup>29)</sup> Darin wird einmal angesprochen, für die Volksschule ein neuntes Schuljahr in allen Bundesländern "anzustreben".<sup>30)</sup> Zwischen Grundschule und Oberstufe wird unterschieden, beide sollen jedoch eine "äußere und innere Einheit" bilden.<sup>31)</sup>

Ausführlich wird auf den Bildungsgang der Volksschuloberstufe eingegangen. Er baut auf dem Bildungsgang der Grundschule auf, die zur Aufgabe hat, die Kinder "mit den ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, auf die dann die weiterführende Bildungsarbeit in der Oberstufe, in der Mittelschule und im Gymnasium aufbaut."<sup>32)</sup>

Im Zusammenhang mit der Volksschuloberstufe wird damit von weiterführender Bildungsarbeit gesprochen. Der Volksschüler wird in der folgenden Weise charakterisiert:

"Für das Denken und Handeln der meisten Schüler, die in die Oberstufe der Volksschule eintreten, ist kennzeichnend, daß es sich vornehmlich in der unmittelbaren Begegnung mit Menschen und Dingen entwickelt, daß theoretische Erwägungen mehr von gegenständlichem Begreifen als von abstrakten Überlegungen kommen."<sup>33)</sup>

Gleichzeitig wird die Berufsnähe der Volksschuloberstufe betont:

"Die Volksschule ist vornehmlich die Bildungsstätte für alle, die später einen Beruf des werktätigen Lebens, ganz gleich in welcher Stellung, ausüben. Das schließt aber nicht aus, daß sie auch jeder anderen Begabung gerecht werden muß."<sup>34)</sup>



So besteht auch ein enger Kontakt zwischen der Volksschuloberstufe und der Berufsschule. Das soll aber nicht ausschließen, daß von der Volksschuloberstufe auch noch Übergänge zu den weiterführenden Schulen möglich sein sollen. Auch wird vorgesehen, daß für Jugendliche mit "besonderer Begabung" nach einer Bewährung auf dem beruflichen Bildungsweg, auch der Zugang zu einem Hochschulstudium offen sein sollte.<sup>35)</sup> Unabhängig davon wird auch schon für die Volksschuloberstufe gefordert, eine Fremdsprache "vorzusehen".

Hier ist ein Ansatz für die Bedeutung der Durchlässigkeit im dreigliedrigen Schulsystem zu erkennen. Die Unterscheidung von Volksschule und weiterführender Schule bleibt davon unberührt.

Den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses hinsichtlich des Schulaufbaus trägt die Kultusministerkonferenz dadurch Rechnung, daß sie 1960 einen Beschluß über die Übergänge zwischen den einzelnen Schularten faßt.<sup>36)</sup> Allerdings vermeidet sie darin noch, die Volksschuloberstufe als eine Hauptschule zu bezeichnen.

"... Es soll verhütet werden, daß der einmal gewählte Bildungsweg in eine Sackgasse führt: Die Oberstufe der Volksschule kann Züge vorsehen, die wie die Mittelschule einen mittleren Abschluß erlauben. Die Berufsschule wird durch eine Berufsaufbauschule ergänzt, die zur Fachschulreife führt. Schüler, die die Eignung und den Willen haben, nach einem mittleren Abschluß (Abschluß der Mittelschule, Fachschulreife) in die Oberstufe des Gymnasiums überzutreten, können Gelegenheit erhalten, freiwillig am Unterricht in einer zweiten Fremdsprache teilzunehmen und sich damit auf das weitergesteckte Ziel vorzubereiten. Die Länder eröffnen die Möglichkeit zum Übertritt in die Oberstufe des Gymnasiums entweder unmittelbar, und mit Hilfe eines Überbrückungsverfahrens oder unter Einschaltung eines Übergangsjahres, das die Schwierigkeiten überwinden hilft."<sup>37)</sup>

Auch wird vermieden, auf den Abschluß, den die Hauptschule ihren Schülern nach der Vorstellung des Deutschen Ausschusses verleihen sollte, einzugehen.

Erst im Jahre 1969 werden von der Kultusministerkonferenz "Empfehlungen zur Hauptschule" beschlossen.<sup>38)</sup> In diesen Empfehlungen beruft sie sich ausdrücklich auf den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der ihrer Auffassung nach "eine stärkere Einbeziehung charakteristischer Erscheinungen unserer Zeit in die Arbeit der Schule gefordert und als wesentliche Unterrichtsinhalte Naturwissenschaft und Technik, Wirtschaft und Arbeitswelt, Politik und Gesellschaft hervorgehoben" hatte.<sup>39)</sup>

1. Die Hauptschule ist eine weiterführende Schule (Sekundarschule).
2. Die Klassen 7 - 9 (10) der Hauptschule bilden eine pädagogische Einheit.
3. Die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt ist eine besondere Aufgabe der Klassen 7 - 9 (10). In ihnen soll die Arbeitslehre als Fach einen wesentlichen Teil dieser Aufgabe leisten. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrern der Hauptschulen und der berufsbildenden Schulen wünschenswert."<sup>40)</sup>

In diesem Beschluß fehlt eine nähere Beschreibung dessen, was unter einer weiterführenden Schule oder einer Sekundarschule verstanden werden soll.

Allerdings kommen in dem Empfehlungskatalog für die Klassen 7 - 9 der Hauptschule einige Punkte vor, die man als charakteristische Kennzeichen einer weiterführenden Schule bezeichnen kann. So wird beispielsweise gefordert, daß ein leistungsdifferenzierter und eignungs-differenzierter Unterricht stattfinden und Interessengruppen eingerichtet werden sollen.<sup>41)</sup>

Als Voraussetzung dafür wird angesehen, daß Hauptschulen mehrzünftig einzurichten sind.<sup>42)</sup> Auch erscheint eine Verbindung mit anderen Formen des Sekundarschulwesens zweckmäßig.

So wird an anderer Stelle folgendes gefordert:

"Die Hauptschule ist so anzulegen, daß Hauptschüler ohne Zeitverlust auch zu einem Realschulabschluß oder einem Bildungsabschluß kommen können, der dem Realschulabschluß gleichwertig ist."<sup>43)</sup>

Darüberhinaus wird die Hinführung der Hauptschüler auf die Arbeits- und Berufswelt besonders betont. Detailliert werden Inhalte dieses Faches zusammengestellt. Auch die Zusammenarbeit zwischen der Hauptschule und den berufsbildenden Schulen wird als "wünschenswert" angesehen.<sup>44)</sup>

Hieraus wird deutlich, daß die Vorstellungen, die die Kultusministerkonferenz noch 13 Jahre zuvor hatte, sich im Laufe der Zeit, nicht zuletzt durch die Arbeit des Deutschen Ausschusses grundlegend verändert haben. Andererseits sind aber auch manche Vorstellungen der Volksschuloberstufe mit in die Deutungen der Hauptschule übernommen worden. Zu letzterem zählt insbesondere die Tatsache, daß die Volksschule nach wie vor als eine Schulart im dreigliedrigen Schulsystem angesehen wird und die Hauptschule als ein Teil der Volksschule gilt.

### 2.2.2. \_Düsseldorfer und Hamburger Abkommen<sup>45)</sup>

Eine ähnliche Entwicklung ist auch bei einem Vergleich zwischen dem Düsseldorfer und dem Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten der Länder festzustellen. Beide Abkommen haben das Ziel, zur "Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens" beizutragen.<sup>46)</sup>

Im Düsseldorfer Abkommen wird die Hauptschule noch nicht genannt. Auch geht es weniger um die Volksschule, als vielmehr um eine Vereinheitlichung der Sprachregelungen hinsichtlich des weiterführenden Schulwesens.

"Die verschiedenen Formen des mittleren Schulwesens führen die Bezeichnung "Mittelschule". Mittelschulen im Sinne dieses Abkommens, sind Schulen, die in dem in § 7 bezeichneten Formen eine über die Volksschule hinausgehende allgemeine Bildung vermitteln."<sup>47)</sup>

Mittleres und höheres Schulwesen wird somit als über die Volksschule hinausführend definiert. Die Volksschule bildet dabei lediglich den Bezug, auf den hin man sich orientiert.

Im Hamburger Abkommen beschließen die Ministerpräsidenten der Länder in der Bundesrepublik einige wesentliche Neuerungen. So wird festgelegt, die Vollzeitschulpflicht auf neun Jahre auszuweiten. Die Einführung eines zehnten Schuljahres wird für zulässig erklärt.<sup>48)</sup>

Die Schulen erhalten folgende neue Bezeichnungen:

1. Die für alle Schüler gemeinsame Unterstufe trägt die Bezeichnung 'Grundschule'.
2. Die auf der Grundschule aufbauenden Schulen tragen die Bezeichnung 'Hauptschule', 'Realschule', oder 'Gymnasium'.
3. Grundschule und Hauptschule können auch die Bezeichnung 'Volksschule' tragen.
4. Ein für alle Schüler gemeinsames 5. und 6. Schuljahr kann die Bezeichnung 'Förder- oder Beobachtungsstufe' tragen.<sup>49)</sup>

Man sieht, daß die Sprachregelungen, die der Deutsche Ausschuß vorgeschlagen hatte, verwirklicht wurden. Festzuhalten bleibt aber auch, daß die Hauptschule, ähnlich wie schon im Düsseldorfer Abkommen, als eine Schulart erhalten muß, von der sich die anderen weiterführenden Schulen deutlich abheben können. Auch hier dient die Hauptschule als "Kontrafolie", ähnlich wie die Grundschule, auf der Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufbauen.<sup>50)</sup> Eine ähnliche Formulierung hatte man schon 1956 in dem Beschluß der Kultusministerkonferenz kennengelernt.

Bezüglich der Einstufung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule dürfte sich ein anderer Aspekt als wichtig erweisen. Er betrifft die Übergänge von der Hauptschule in die Realschule und in das Gymnasium. Für beide Schularten sind für Hauptschüler, die übertreten wollen, nach der 7.Klasse Aufbauzüge vorgesehen. Diese Aufbauzüge sind in der jeweiligen weiterführenden Schule etabliert.<sup>51)</sup>

Immerhin ist aus dieser Regelung ersichtlich, daß die Übergangsmöglichkeiten von der Hauptschule zur Realschule und in das Gymnasium ernst genommen werden.

Damit geht das Hamburger Abkommen über bestehende Länderregelungen hinaus. Allerdings darf man die Wirkung dieses Abkommens auch nicht überschätzen. Die Ausführungsbestimmungen überlassen beispielsweise den einzelnen Ländern, den Zeitpunkt der Realisierung der einzelnen Punkte des Abkommens festzulegen.<sup>52)</sup> Auch hält das Hamburger Abkommen an der Regelung fest, die Hauptschule als einen Teil der Volksschule zu bezeichnen.



### 2.3. Zusammenfassung

In den letzten beiden Jahrzehnten gingen wichtige Impulse für die Hauptschulreform in der Bundesrepublik vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen aus.

Der Deutsche Ausschuß sah die Notwendigkeit einer Systemreform im Schulwesen, um mit den gesellschaftlichen Veränderungen Schritt halten zu können. So wird in dem vorgeschlagenen Rahmenplan auch sein Gesellschaftsbild deutlich. Von diesem, die hierarchische Struktur und die Bedeutung geistiger Eliten betonenden Bild ist es verständlich, wenn der Deutsche Ausschuß dem Problem der Auslese im Schulsystem besondere Bedeutung beimißt.

Aus diesem Grund wird an der Dreigliedrigkeit des Schulwesens festgehalten und nur dort, wo in der Selektionspraxis des Systems Mängel gesehen werden, Korrekturen vorgeschlagen. Daraus leiten sich die Funktionen der Förderstufe ab.

Die Möglichkeit der sozialen Auslese ist das bestimmende Moment des vorgeschlagenden Schulaufbaus. Von daher ist auch die Stellung der Hauptschule im Schulsystem definiert. Zwar wird sie aufgrund gesteigerter Leistungsanforderungen (z.B. in einzelnen Fächern; durch Differenzierungsmaßnahmen) als Oberschule bezeichnet, als Pflichtschule unterscheidet sie sich deutlich von den weiterführenden Schulen.

Weiterführende Schulen sind Schulen mit "mittleren und höheren Bildungszielen" und Bildungsziele sind auch Berufsziele.<sup>53)</sup>

Die Hauptschule als Pflichtschule verleiht keine Anwartschaft auf gehobene Berufe. Allenfalls über den Hauptschulabschluß sollen sich für den Hauptschüler bessere, vor allem breitere Berufschancen öffnen.

Darüber hinaus werden Verbesserungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit vorgeschlagen. Damit ergibt sich einmal die Anbindung der Hauptschule an den berufsbezogenen Bildungsweg, zum anderen verbesserte Übertrittsmöglichkeiten zu den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen.



Die Gutachten des Deutschen Ausschusses hatten nur empfehlenden Charakter. Demgegenüber sind Vereinbarungen, die die Kultusminister und die Ministerpräsidenten der Länder getroffen haben, für eine unmittelbarere Verwirklichung der Hauptschule bedeutender. In den geschilderten Beschlüssen werden allerdings Gemeinsamkeiten, zumindest bezüglich der Sprachregelungen, mit dem Deutschen Ausschuss deutlich. Hatte die Hauptschule in den früheren Beschlüssen eher die Funktion, aufgrund ihres Pflichtschulcharakters und ihrer auf praktische Begabungen zielenden Inhalte, als eine Schulart zu dienen, von der sich die weiterführenden Schulen abheben konnten, wurde schließlich 1969 die Hauptschule ausdrücklich als eine weiterführende Schule und Sekundarschule bezeichnet.

Schon hinsichtlich der Einführung der Bezeichnung Hauptschule wurde der Verdacht geäußert, es würden nur Etiketten vertauscht.<sup>54)</sup> Jetzt läßt sich ein solcher Verdacht dadurch begründen, daß keine Kriterien einer weiterführenden Schule genannt werden, die über den Katalog des Deutschen Ausschusses bezüglich einer entwickelten Hauptschule hinausgehen. Denn die Vorschläge zur Differenzierung und die Forderung nach Durchlässigkeit im Schulwesen waren schon für den Deutschen Ausschuss wichtige Bedingungen einer Hauptschule. Insofern ist die Bezeichnung Sekundarschule direkt der der Oberschule vergleichbar.

### 3. BAYERISCHE HAUPTSCHULREFORM

#### 3.1. Reform der Volksschulgesetze

Die Hauptschule bildet einen Teil der Volksschule. Die innere Einheit der Volksschule wurde durch die Hauptschulreform nicht durchbrochen. Die Diskussion um den Ausbau der Volksschuloberstufe im Rahmen des Deutschen Ausschusses und ihr Niederschlag im Hamburger Abkommen blieb nicht ohne Auswirkung auf die bayerische Volksschulreform.<sup>1)</sup>

So war es notwendig, die gesetzlichen Grundlagen, die bis zu diesem Zeitpunkt für die Volksschulen galten, zu verändern. Beispielsweise bestimmte der Artikel 135 der Bayerischen Verfassung, daß Volksschulen in der Regel als Bekenntnisschulen zu führen sind und nur auf Antrag der Erziehungsberechtigten als Gemeinschaftsschulen geführt werden dürfen.<sup>2)</sup> Ebenso verlangte das Schulorganisationsgesetz von 1950, hinsichtlich der Schulsprengel einteilung bis auf das Jahr 1883 zurückführend, daß in jeder Gemeinde wenigstens eine Volksschule zu errichten sei.<sup>3)</sup> Das macht deutlich, auf welche Schwierigkeiten der Ausbau der Volksschule, insbesondere in einem Flächenstaat wie Bayern, stoßen mußte. Hinzu kommt, daß ein Teil der Schüler bereits nach der 4. bzw. nach der 6. Klasse in ein Gymnasium, bzw. in eine Realschule übertreten kann. Um wenigstens einzügige Volksschuloberstufen zu erreichen, setzt dies voraus, daß die Schulsprengel vor allem im Einzugsbereich der Volksschuloberstufen vergrößert werden .

Schon im Schulorganisationsgesetz von 1950 war nur in Ausnahmefällen die Möglichkeit enthalten, Verbandsschulen zu errichten.<sup>4)</sup> Diese Ausnahmeregelung wurde 1961 durch das Schulverbandsgesetz ausgeweitet.<sup>5)</sup> Jetzt konnten größere Schulsprengel für die Volksschule eingeteilt werden.

Im Jahr 1964 wurde dann der Auftrag gegeben, ein umfassendes Volksschulgesetz zu entwerfen, in dem die bestehenden Gesetze, außer der Schulpflichtregelung enthalten sein sollten. (Schul-

organisationsgesetz, Schulverbandsgesetz, Gesetz über die Schulleitung und Schulaufsicht, Schulaufsichtsgesetz und die Schulbedarfsgesetze).<sup>6)</sup>

Dieses Volksschulgesetz wurde am 19. Oktober 1966 vom Bayerischen Landtag beschlossen und trat am 1. Januar 1967 inkraft.<sup>7)</sup> Ausgenommen davon war zunächst noch die Vorschrift Artikel 2, nach der die Hauptschule einen 9. Schuljahrgang umfaßt. Diese Ausnahmeregelung bezog sich auf eine Möglichkeit, die das Hamburger Abkommen bezüglich des Ausbaus der Hauptschule den einzelnen Ländern gegeben hatte.

"Soweit die Durchführung dieses Gesetzes nach den Umständen örtlichen Charakters eine gesetzliche Regelung erfordert, werden die beteiligten Regierungen unter möglichst auf den Inhalt entsprechender gesetzlicher Bestimmungen einwirken."<sup>8)</sup>

Das Volksschulgesetz schreibt in Artikel 11, Abs. 1 vor, daß die Schüler grundsätzlich auf Teilzeitschulen zu verteilen sind, zumindest aber auf vier Klassen. Vielleiterschulen wurden den Gesamtschulen gleichgestellt.<sup>9)</sup> Wenn es wurde die Möglichkeit zur Vertiefung von Teilzeitschulen ausgedehnt.<sup>10)</sup> In der Regelung der Volksschule als Gesamtschule wurde festgelegt.<sup>11)</sup>

Im Jahr 1968 wurde der Art. 116 der Bayerischen Verfassung nach einem Volksentscheid geändert. Die Gesamtschule wurde zur Hauptschule.<sup>12)</sup> Am 15. April 1969 wurde die Volksschulpflicht auf 9 Jahre verlängert.<sup>13)</sup> Jetzt war es notwendig, für die Hauptschulen größere Schulplanung anzuordnen. In aber endgültig den Ausbau der Hauptschulen, insbesondere der Klassen 7 mit 9 gesetzlich zu regeln, wurde am 1. Mai 1969 ein 2. Gesetz zur Änderung des Volksschulgesetzes vom Bayerischen Landtag beschlossen. In ihm wurden die Art. 11 und 12 des Volksschulgesetzes neu gefaßt.<sup>14)</sup> Dabei blieb der Grundsatz, die Volksschulen so zu errichten, daß die Schüler auf die Jahrgangsklassen verteilt sind, beibehalten. In Art. 11, Abs. 3 wurde aber bestimmt, "die Hauptschulen sollen soweit als möglich in allen Jahrgängen mehrzügig geführt werden."<sup>15)</sup>

In Art. 12 wird folgendes geregelt:

"(1) Eine Volksschule soll entweder alle Schülerjahrgänge umfassen (Vollschule) oder die Schülerjahrgänge der Grundschule oder die Schülerjahrgänge der Hauptschule (Teilschulen).  
 (2) Wenn die örtlichen Gegebenheiten es erfordern, können ausnahmsweise die Schülerjahrgänge 5 mit 6 oder 7 mit 9 mit einer voll gegliederten Grundschule verbunden werden. Aus den gleichen Gründen kann für diese Schülerjahrgänge eine eigene Teilschule errichtet werden."<sup>18)</sup>

Als das wesentliche Ergebnis ist festzuhalten, daß diese gesetzlichen Reformen unter dem Bezugsrahmen einer eigenständigen Volksschule durchgeführt wurden. Zwar hat diese Reform, wie das Hamburger Abkommen, die Aufgliederung nach Voll- und Teilschulen berücksichtigt. Hauptschulen stellen aber keine eigene Schulart dar; sie sind nach wie vor integrierter Teil der Volksschule.

Zur gleichen Zeit berät die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates über einen Strukturplan für das Bildungswesen. Er wird am 13. Februar 1970 verabschiedet, also erst nachdem in Bayern das 9. Schuljahr eingeführt wurde. Der Strukturplan sieht den Schulaufbau horizontal in Stufen gegliedert vor: Primarbereich, Elementarbereich, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.

Die Hauptschule erhält demnach einen Platz in der Sekundarstufe I neben den entsprechenden Stufen der Realschule und des Gymnasiums.<sup>17)</sup> Für Bayern ergaben sich daraus keinerlei gesetzliche Regelungen.

Diesem Strukturplan waren aber mehrere Empfehlungen, unter anderem Empfehlungen zu Schulversuchen mit Ganztags- und Gesamtschulen vorausgegangen.<sup>18)</sup> Auch das Land Bayern richtete entsprechende Schulversuche ein.<sup>19)</sup> Die langfristige Anlage der Schulversuche gaben der Hauptschule die Möglichkeit, die eigene Reform unbehelligt durchzuführen. Denn durch die Schulversuche konnte zu diesem Zeitpunkt keinerlei Einfluß auf die Hauptschule erwartet werden. Die einmal begonnene Hauptschulreform konnte so durchgeführt werden, wie sie ursprünglich geplant war.



### 3.2. Innere Reform - Übertritte

Im Frühjahr 1969 wurde der Lehrplan für das 9. Schuljahr veröffentlicht und im November 1970 wurde der veränderte Lehrplan für die Hauptschulklassen 7 bis 9 insgesamt zur Diskussion gestellt.<sup>20)</sup> In beiden Vorstellungen werden die Volksschulrichtlinien von 1966 erweitert.

"Gegenüber den Richtlinien enthält der Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang folgende Neuerungen:

- Differenzierung des Unterrichts in Leistungskurse in bestimmten Fächern,
- Englisch als Pflichtfach,
- Einführung des Unterrichtsgebietes Arbeits- und Soziallehre. Im Folgenden wird die ganze Klasse gemeinsamen Unterrichtes. Im Vorunterricht findet eine weitere Differenzierung statt.<sup>21)</sup>

Leistungs-differenzierung in A und B, wobei A in Hinblick auf den qualifizierenden Abschluß die höheren Anforderungen stellt, wird in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik/Chemie eingerichtet.

Am Ende der Prüfung können alle Schüler teilnehmen, die im 9. Schülerjahrgang die Leistungskurse A in Deutsch, Mathematik und Englisch oder im Falle der Leistungskurse A in Englisch den Leistungskurs Physik/Chemie besucht und im Unterrichtsgebiet Arbeits- und Soziallehre mindestens befriedigende Leistungen erreicht haben.<sup>22)</sup>

Nachdem in den Leistungskursen die Möglichkeit besteht, auch innerhalb des Schuljahres umgestuft zu werden, wird die Zulassung zur qualifizierenden Abschlußprüfung weiter präferiert.

"Voraussetzung für die Teilnahme an der Abschlußprüfung ist nach § 2 Abs. 1 und § 15 Abs. 2 PCKM der Besuch bestimmter Leistungskurse. Als Teilnehmer in diesem Sinne gelten Schüler, die den Leistungskurs spätestens am 1. Februar des Prüfungsjahres besucht haben. Späterer Eintritt in den Leistungskurs oder spätere Umstufung (z.B. vom Leistungskurs B in den Leistungskurs A) berechtigen nicht mehr zur Teilnahme zur Prüfung."<sup>23)</sup>

Der Hauptschulabschluß gestattet dem Schüler den unmittelbaren Eintritt in die Berufsaufbauschule, unter bestimmten Bedingungen auch in die 10. Klasse der Realschule. Dieser Übergang in die Realschule steht nur "besonders begabten Hauptschülern"



mit qualifizierendem Abschluß offen. Die Schüler werden auf Probe in die Realschule aufgenommen, allerdings in eigens für diesen Schülerkreis gedachte Realschulklassen, die jeweils in den Regierungsbezirken eigens eingerichtet werden.<sup>24)</sup> Auch ist der Übergang an die Realschule an besondere Leistungsbedingungen gebunden. Die "besondere Begabung" wird nachgewiesen dadurch, daß die Schüler "im Abschlußzeugnis in den Pflichtfächern (ohne technische und musische Fächer) eine Durchschnittsnote von mindestens 2,0 nachgewiesen" haben.<sup>25)</sup> Dabei muß in den Fächern Mathematik und Englisch mindestens die Note 2 erreicht werden und in keinem weiteren Prüfungsfach darf eine schlechtere Note als ausreichend vorhanden sein.<sup>26)</sup>

Darüberhinaus sind aber auch schon während der Hauptschulzeit Übertritte in andere weiterführende Schulen möglich:

- a) nach der 6.Klasse: in ein 7-klassiges Gymnasium, in eine Realschule, in eine Handels- und Wirtschaftsschule (4-klassig) und auch noch in ein 9-klassiges Gymnasium;
- b) nach der 7.Klasse: in ein Gymnasium, in eine Realschule oder Handels- und Wirtschaftsschule;
- c) nach der 8.Klasse: in ein 7-klassiges Gymnasium (wenn das 15.Lebensjahr noch nicht vollendet ist), in die 7., 8. oder 9.Klasse einer Realschule oder einer Handels- oder Wirtschaftsschule, wenn das 15., 16. oder 17.Lebensjahr noch nicht vollendet ist.

Der Übertritt aus der Hauptschule in eine andere weiterführende Schule setzt in der Regel das Bestehen eines Probeunterrichts oder einer Aufnahmeprüfung voraus.<sup>27)</sup>

"Schüler, die die vorausgehende Klasse der Hauptschule mit einem Notendurchschnitt von mindestens 1,5 in den Pflichtfächern beendet haben, können ohne Aufnahmeprüfung in die folgende 8., 9. oder 10. Klasse der Realschule übertreten."<sup>28)</sup>

### 3.3. Hauptschulreform und Hauptschullehrer

Die Hauptschule soll auch für den Hauptschullehrer, bzw. den Lehrer der Volksschuloberstufe attraktiver werden. Dies wird nicht nur durch ein erweitertes Fachgebiet, wie die Neueinführung von Englisch und Arbeits- und Soziallehre, sondern auch durch inhaltlich aufgewertete Fachgrundlagen in den traditionellen Fächern erreicht.<sup>29)</sup> Schon relativ früh setzte an größeren Schulen die Aufgliederung nach Fächergruppen ein (z.B. schon angesprochen in den Leitgedanken zu den Volksschulrichtlinien von 1969).<sup>30)</sup> Mit der Hauptschulreform wurde der Fächergruppenlehrer als der typische Lehrer der Hauptschule herausgestellt.

"Um die Lehrer des 9.Schülerjahrganges nicht übermäßig zu belasten, soll weitgehend das Prinzip des Fächergruppenlehrers angewendet werden. Dies bedeutet, daß der Lehrer auch im Kernunterricht eines der Sachfächer oder mehrere abgibt und im Stundenaustausch das Fach, das ihn besonders interessiert, nicht nur in seiner eigenen Klasse, sondern auch in Parallelklassen oder anderen Schülerjahrgängen unterrichtet."<sup>31)</sup>

"Differenzierung und fachspezifische Anforderungen machen es erforderlich, im 9.Schuljahr vom Klassenlehrersystem abzuweichen. ~~Um~~ trotzdem die Vorteile ganzheitlicher Erziehung und Unterrichtsgestaltung zu wahren, hat der Schulleiter auf die Zusammenarbeit der im 9.Schuljahr tätigen Lehrer nachdrücklich zu achten."<sup>32)</sup>

Durch die Möglichkeit der Fächergruppenspezialisierung wird ein Kriterium einer weiterführenden Schule erfüllt. Zwar ist das Fächergruppenprinzip nicht mit dem Fachlehrerprinzip an Realschulen oder an Gymnasien gleichzusetzen, es ist aber als Zwischenstation auf dem Weg zu einem Fachlehrersystem anzusehen. Mit dem Fächergruppenprinzip wird dem Volksschullehrer erstmals die Möglichkeit zu einer beruflichen Spezialisierung und Professionalisierung gegeben.<sup>33)</sup>

### 3.4. Deutung der bayerischen Hauptschule als weiterführende Schule

#### 3.4.1. Weiterführung und Berufschancen

Es stellt sich die Frage, ob sich mit einem Hauptschulabschluß auch ein größeres berufliches Spektrum für den Hauptschüler gegenüber dem Volksschüler öffnet. Durch die Hauptschule allein ist dies nicht der Fall. Eine Erweiterung seiner beruflichen Möglichkeiten geschieht nur über an die Hauptschule anschließenden Schulen, insbesondere über die Berufsaufbauschule und den darauf aufbauenden berufsorientierten Schulen.

Schon in der Haushaltsrede im März 1966 hat Kultusminister Dr. Ludwig Huber zu den Möglichkeiten, die dem Hauptschüler durch einen Hauptschulabschluß gegeben sein werden, Stellung genommen:

"Ich würde es für einen großen gesellschaftspolitischen Fehler halten, die guten Absolventen der Hauptschule dem breitgefächerten Berufsspektrum, auf das diese Schulart angelegt ist, zu entziehen und sie etwa der gehobenen Beamtenlaufbahn zuzuführen. Es muß gewiß auch für den Absolventen der Hauptschule Möglichkeiten zur Erlangung der Fachschulreife und der Mittleren Reife geben. Diese stehen in der Form der Berufsaufbauschule zur Verfügung."<sup>34)</sup>

Aus diesem Grunde lehnte er es ab, den Hauptschulabschluß mit dem Abschluß einer Mittleren Reife zu verbinden. Hinzu kommt, daß für die Hauptschule ja ohnehin nur 9 Schuljahre vorgesehen sind, die Realschule aber mit einer 10. Klasse endet. Das bedeutet auch, daß die Verleihung der Mittleren Reife als Hauptschulabschluß mit "der berufspolitischen Zielsetzung dieser Schulart nicht [zu] vereinbaren" sei.<sup>35)</sup>

Die Mittelstufe des Sekundarschulwesens umfaßt demnach die Klassen 7 - 10 der Realschule und des Gymnasiums und die Klassen 7 - 9 der Hauptschule. Dazu kommen zwei bzw. drei Klassen des berufsbildenden Schulwesens (z.B. Berufsaufbauschule).

Die Hauptschule erweist sich nur für einen Teil der Schüler als weiterführend, nur für die Schüler, die den qualifizierenden Abschluß geschafft haben und damit die Eingangsberechtigung in das weiterführende berufsbildende Schulwesen erhalten haben. Und nur für diese Schüler bestehen Berufschancen, die über die der Volksschule hinausgehen.

Die Hauptschule wird nur in dem Sinne zu einer weiterführenden Schule, weil sie von der Grundschule zum berufsbildenden weiterführenden Schulwesen überleitet.<sup>37)</sup>

### 3.4.2. Weiterführung und Durchlässigkeit

Für alle weiterführenden Schulen gilt, daß sie durch Zugangsregelungen eine Auswahl der aufzunehmenden Schüler treffen können. Das zeigt die Unterscheidung von Pflichtschule und weiterführender Schule.<sup>38)</sup>

Die Hauptschule ist aber eine Pflichtschule. Sie kann deshalb zunächst nicht als weiterführende Schule bezeichnet werden. Durch die Differenzierung in der Hauptschule sind aber zwei Bildungsgänge in der Hauptschule eingerichtet. Ein Bildungsgang führt über den qualifizierenden Abschluß zum berufsbildenden weiterführenden Schulwesen. Das ist der weiterführende Teil.

Der zweite Bildungsgang führt zum allgemeinen Hauptschulabschluß. Durch diese Zweiteilung gelingt auch der Hauptschule eine Selektion, die der des weiterführenden Schulwesens gleicht. Durch die Leistungsdifferenzierung ist in der Hauptschule selbst zwar die Unterscheidung Pflichtschule - weiterführende Schule angelegt, sie wird dadurch aber noch nicht zu einer weiterführenden Schule, weil sie die Berufschancen, die Realschule oder Gymnasium bieten können, ihren Schülern nicht vermitteln kann.

Als der Deutsche Ausschuß 1964 seine Empfehlungen zur Hauptschule herausgab, wurden diese Empfehlungen gleichzeitig veröffentlicht mit den Empfehlungen zum berufsbildenden Schulwesen.<sup>39)</sup> Daraus wurde häufig abgeleitet, die Hauptschule als Teil des berufsbildenden Schulwesens anzusehen.



In der Gliederung des bayerischen Schulwesens wird diese Funktion der Hauptschule besonders betont. Daher sind die Übergänge zu anderen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen, Realschule und Gymnasium, an recht schwierige Bedingungen geknüpft worden. Abgesehen davon ist der Übergang von der Volksschule zum Gymnasium schon immer schwierig gewesen.

In der Haushaltsrede des Kultusministers Dr. Ludwig Huber 1968 werden als vertikale Elemente im Aufbau des weiterführenden Schulwesens die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium genannt.<sup>40)</sup> Die Hauptschule wird damit explizit als eine weiterführende Schule bezeichnet. Dabei wird das Attribut 'weiterführend' nicht nur deswegen der Hauptschule verliehen, weil sie wie die Realschule und das Gymnasium auf der Grundschule aufbaut,<sup>41)</sup> sondern deswegen, weil sie einen Bestandteil des beruflichen Bildungswesens darstellt.

Festzuhalten bleibt aber, daß die Durchlässigkeit auf die besonders Wert gelegt werden soll, vertikal definiert ist, und weniger auf horizontaler Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit der einzelnen Schultypen, auch wenn die Formulierung, daß:

"Die genannten Schularten sind unter sich grundsätzlich gleichwertig und gleichrangig, sie heben sich voneinander ausschließlich durch die Begabungsschwerpunkte der Schüler und damit der angestrebten Berufsfelder ab."<sup>42)</sup>

eher eine horizontale Gliederung anspricht.

### 3.4.3. Weiterführung und Begabung

Der Schwerpunkt der Hauptschule soll im Bereich der "praktischen Begabung" liegen, der der Realschule in Begabungen, die "ihren Schwerpunkt im geistigen Nachvollzug" haben und "das Gymnasium dient der Entfaltung theoretisch wissenschaftlicher Begabungen und der Vorbereitung auf wissenschaftlich orientierte Berufe".<sup>43)</sup>

Zwei Gesichtspunkte kommen in dieser Beurteilung zum Vorschein: einmal die Dreiteilung der Begabungen; zum zweiten die Korrespondenz der jeweiligen Begabungen mit bestimmten Berufsfeldern.



So erfüllt denn diese Begabungstheorie im Rahmen

"eines Schulsystems, das seinerseits wiederum Ausdruck einer Bildungskonzeption auf der Grundlage gesicherter anthropologischer und soziologischer Voraussetzung ist"<sup>44)</sup>

eine wichtige Legitimierungsfunktion im Hinblick auf die Gliederung des Schulsystems.

Zwar läßt sich den jeweiligen Begabungen eine dynamische Aspektuierung nicht absprechen. Diese Dynamisierung des Begabungsbegriffes geschieht aber nur innerhalb des jeweiligen Bezugsrahmens einer Begabungsrichtung.

Die Tatsache aber, daß diese drei Begabungen als voneinander unterschiedlich und sich gegeneinander ausschließend aufgefaßt werden, zeigt dennoch deutlich, daß es hierbei nur um einen statistischen Begabungsbegriff geht. Sieht man von der Schlichtheit dieser Dreiteilung einmal ab, zeigt sich auch, daß dieser Begabungsbegriff wissenschaftlich unhaltbar ist.<sup>45)</sup> Überdies wurde schon in verschiedenen Untersuchungen nachgewiesen, daß es dem bestehenden Schulsystem nur aufgestülpt ist, um damit eine Legitimierungsfunktion für ein selektives Schulsystem zu erfüllen.<sup>46)</sup>

Diese Legitimierungsfunktion wird auch dadurch erhärtet, daß an die Begabungstypen gleichzeitig Fähigkeiten gekoppelt sind, bestimmte Berufspositionen in unserer Gesellschaft einzunehmen. D.h. es wird eine Korrelation zwischen Berufsfeldern und Begabungsschwerpunkten unterstellt.

Damit wird aber nicht nur die Versäulung des Schulsystems insgesamt legitimiert, sondern auch eine Legitimierung der Selektionsleistung der Schule im Hinblick auf die Zuweisung beruflicher Positionen geleistet.

Schwierig wird es dort, wo es notwendig ist, die Begabungen, auf die hin die einzelnen Schulformen konzipiert wurden, auch sichtbar werden zu lassen.

Die Schulen haben seit jeher dieses Problem dadurch gelöst, daß sie die Begabung an den Erfolgen, die die Schüler in einzelnen Unterrichtsfächern erzielt haben, abgebildet haben.

Das bedeutet, daß Begabung operationalisiert wurde im Hinblick auf die gezeigte Schulleistung der Schüler. Das rechtfertigt nun wiederum die Reduzierung der Begabung auf die erkennbare Schulleistung.<sup>47)</sup> Dabei wird der Eindruck verstärkt, daß Begabungen eben nicht dynamisch zu sehen sind, d.h. daß es also nicht darum geht, Schüler im Hinblick auf ihre Begabungen hin zu begaben, sondern darum, vorgegebenen Begabungen entsprechend die Schüler einzelnen Schullaufbahnen und damit beruflichen Laufbahnen zuzuweisen.

#### 3.4.4. Weiterführung und Gleichwertigkeit der Bildungsgänge

Aus der Struktur des bayerischen Schulsystems, der Gliedfunktion der Hauptschule in einer gegliederten Leistungsschule, wird angelsitet, daß der Weg über die Hauptschule dem der anderen Bildungsgänge gleichwertig und gleichrangig sei.<sup>48)</sup> Betrachtet man aber die Sprache, die verwendet wird, um die einzelnen Schultypen zu legitimieren, vor allem dann, wenn sie die verschiedenen vorgegebenen Begabungsrichtungen einbeziehen, stellt man Widersprüche fest.

Wenn Hauptschule, Realschule und Gymnasium als untereinander grundsätzlich gleichwertig und gleichrangig bezeichnet werden, und die Unterschiede sich ausschließlich durch die Begabungsschwerpunkte und die angestrebten Berufsfelder ergeben, dann müßte auch die Sprache, die zur Kennzeichnung dieser die Schullart unterscheidenden Begabungszielgruppen verwendet wird, schon Gleichwertigkeit erkennen lassen. Dies ist aber nicht der Fall.

Die Anordnung in "praktische Begabungen", Begabungen die auf "geistigen Nachvollzug" orientiert sind und die Entfaltung "theoretisch-wissenschaftlicher Begabungen" als Vorbereitung auf wissenschaftlich orientierte Berufe, zeigt deutliche Rangunterschiede.

Darüber hilft auch nicht die Tatsache hinweg, daß die Abschlußprüfung an der Hauptschule einmal als "Reifeprüfung" benannt wurde.<sup>49)</sup> Bezieht man dabei ein, daß auch die Hauptschüler,

die den qualifizierenden Abschluß nicht erreichen, als praktisch begabt angesehen werden, dann wird deutlich, daß die verwendete Sprache nur dazu dient, die Attraktivität der Hauptschule zu steigern.

Zu dem gleichen Ergebnis kommt man auch, wenn man sieht, daß der qualifizierende Abschluß der Hauptschule nicht einer Mittleren Reife oder der Fachschulreife entspricht, sondern daß die Fachschulreife erst nach Durchlaufen einer Berufsaufbauschule, die Mittlere Reife erst nach dem Übergang auf die Realschule erreicht werden kann.<sup>50)</sup>

### 3.4.5. Legitimierung

Die Legitimierungsgrundlagen, die für das Schulwesen gelten, werden durch die Hauptschulreform erneut aktualisiert. Selektion nach Leistung und Begabung ist tief im bestehenden Schulsystem verwurzelt. Die der Hauptschule nachgesagte Steigerung der Leistung gegenüber der Volksschule findet ihren Ausdruck nicht nur in den erweiterten fachlichen Grundlagen, sondern vor allem in der durch die Leistungsdifferenzierung ermöglichten Selektionsleistung. Leistungssteigerung heißt demnach verbesserte Selektionsleistung.

Ist dies aber die gesellschaftlich erwartete Leistungssteigerung der Volksschule? Für die bayerische Hauptschulreform wird diese Frage eindeutig bejaht.

"Die moderne Gesellschaft ist eine Leistungsgesellschaft. Ihre Bestimmung dazu hängt nicht von unserer Entscheidung, ja nicht einmal von der Entscheidung des einzelnen Kontinents ab, sie ist als solche global determiniert. Die einseitige Negierung dieser Grundtatsache der Organisation der westlichen Welt hätte keine andere Folge als die Selbstzerstörung der betreffenden Teilgesellschaft. Die Erhaltung und Fortentwicklung dieser Leistungsgesellschaft bedarf aber eines auf Leistung hin angelegten Bildungssystems. Gleichheit der Chancen kann nicht, Verzicht auf die Möglichkeit besonderer Leistung bedeuten."<sup>51)</sup>

### 3.4.6. Ist die weiterführende Hauptschule attraktiv?

"Die neue Gliederung der Volksschule ermöglicht ihren gleichwertigen und gleichberechtigten Einbau in ein leistungsfähiges, differenziertes Bildungswesen des Landes, das jede Sackgasse vermeidet und das allen Kindern den Zugang zu allen Ebenen des Schulsystems ermöglicht."<sup>2)</sup>

Die tatsächliche Ausprägung und Realisation dieser Hauptschulreform macht deutlich, daß diese Durchlässigkeit nicht besteht. Die Durchlässigkeit wäre aber eine Voraussetzung dafür, nun tatsächlich auch die Hauptschule in ihrer Gliedfunktion als gleichrangig und gleichwertig den anderen weiterführenden Schulen gegenüber anzusehen. Die dadurch für den Hauptschüler bestehenden Berufschancen werden erheblich überschätzt. Dazu kommt, daß Berufschancen ja nicht unabhängig sind von den Zugangskriterien, die Wirtschaft und Industrie selbst an Berufspositionen stellen.

In diesem Zusammenhang wird ein Problem in der Haushaltsrede angesprochen, das der intendierten Attraktivität der Hauptschule hinderlich sein könnte.

"Es ist das erklärte Ziel dieser Konzeption, alle außerpädagogischen Einflüsse, auch die noch vorhandenen Reste eines sozialen Prestigedenkens zwischen den Schularten zu beseitigen und im Zusammenwirken von Elternhaus und Schule für eine begabungsgerechte Zuweisung der Schüler zu den Bildungswegen Sorge zu tragen. Von der Erreichung dieses Zieles hängt das Funktionieren des ganzen Systems entscheidend ab. Daher wird der Auflösung außerschulischer Entscheidungsmotivationen durch eine intensive Beratung der Eltern und Schüler zentrale Bedeutung zukommen."<sup>3)</sup>

Gerade die Zugangskriterien der Berufe sind aber jene außerpädagogischen Einflüsse, die die Hauptschulreform zu vermeiden sucht. Nichtsdestoweniger sind sie in ihr angelegt. Denn der Erfolg der Hauptschulreform ist nur dann gesichert, wenn sich die verschiedenen Schularten untereinander nicht mehr durch unterschiedliches Sozialprestige auszeichnen. Das unterschiedliche Sozialprestige leitet sich aber ab aus der Korrespondenz zwischen Schullaufbahn und gesellschaftlicher Bewertung der Berufspositionen.

Eine attraktive Hauptschule setzt dadurch einen Umorientierungsprozeß voraus, den die Hauptschule selbst nicht leisten kann, den sie vielmehr den Schülern, den Eltern, eben den geschmähten außerpädagogischen Institutionen zur Aufgabe macht.

Und diese Aufgabe ist schwerlich zu erfüllen. Sie setzt voraus, daß die Hauptschule hinsichtlich ihres weiterführenden Charakters mit der Realschule oder dem Gymnasium verglichen werden kann. Das ist aber nicht der Fall. Die Hauptschule leitet ihren weiterführenden Charakter allein aus dem berufsbildenden Schulwesen ab, auf das sie hinführen kann. Und auch hinsichtlich der Berufschancen ist die Hauptschule allein noch keine weiterführende Schule, sie ist nur eine Zwischenstation. So macht auch die spezifische Definition der Hauptschule als weiterführende Schule eine Überzogenheit der Attraktivität deutlich.



### 3.5. Zusammenfassung

Die bayerische Hauptschulreform baut auf einem bildungspolitischen Konzept auf, das sich weitgehend am bestehenden dreigliedrigen Schulsystem orientiert.<sup>54)</sup>

Die Hauptschule ist durch die in ihr angelegten Veränderungen, insbesondere der Selektionsmöglichkeiten durch Leistungs-differenzierung und einem formalen Abschluß zu einer 'weiterführenden' Schule geworden. Sie ist aber keine weiterführende Schule geworden, die nun auch ihren Schülern vergleichbare Berufschancen einräumen würde, wie den Absolventen der Realschule und des Gymnasiums. Denn dies würde voraussetzen, daß umgekehrt die Rekrutierungskriterien innerhalb der Wirtschaft und Industrie und auch der Verwaltung diesen Umorientierungsprozeß, der durch die Hauptschule nur angedeutet ist, mitvollziehen würde. Damit ist aber nicht zu rechnen.<sup>55)</sup>

Die Frage ist, ob in diesem Sinne erst die Hauptschule zu einer weiterführenden Schule geworden ist, oder ob diese Funktion nicht schon von der alten Volksschuloberstufe erfüllt wurde. Betrachtet man die Leistungsdifferenzierung und den qualifizierenden Abschluß, so zeigt sich zumindest im Hinblick auf die Übertrittsmöglichkeiten zur Berufsaufbauschule, daß sich formal gesehen wohl etwas geändert hat, inhaltlich aber die Bedingungen, auf die Berufsaufbauschule überzuwechseln, erschwert wurden.<sup>56)</sup> Denn vor der Hauptschulreform, vor dem Schuljahr 1969/70, konnte man schon allein aufgrund einer erfolgreich abgeschlossenen 8-jährigen Volksschule an eine Berufsaufbauschule - nach einem Lehrjahr - überwechseln.

Daß die Hauptschule ansatzweise zu einer weiterführenden Schule wurde, bedeutet nicht, daß nun gleichzeitig eine Verbesserung des Schulsystems erreicht wurde. Setzt man Verbesserung gleich mit Verbesserung der Chancengleichheit der Schüler, so ist eher anzunehmen, daß die Hauptschulreform keinen Zugewinn an Chancengleichheit bringen kann, weder was die innerschulische Chancengleichheit, noch die berufliche Chancengleichheit anbelangt.

Dennoch soll der Eindruck entstehen, mit der Reform der Volksschuloberstufe zur Hauptschule sei ein Schritt zu mehr Chancengleichheit im Schulsystem erreicht.

Die Hauptschule ist schließlich eine Schule, die den anderen weiterführenden Schulen gleichwertig und gleichrangig ist. Hauptschüler unterscheiden sich von den Schülern anderer weiterführender Schulen nicht durch das Begabungsniveau, sondern lediglich durch die Begabungsrichtung; sie sind praktisch begabt.

In der Hauptschule ist durch die Leistungsdifferenzierung endlich die Selektionspraxis eingeführt, die für weiterführende Schulen schon längst galt. Hauptschüler können damit auch ihnen gemäße und besondere Leistungen nachweisen.

Die Einführung eines mit Leistungsdifferenzierung korrespondierenden qualifizierenden Abschlusses erleichtert die Integration der Hauptschule in eine gegliederte Leistungsschule, die sich gegenüber dem bestehenden Schulwesen durch erhöhte Durchlässigkeit auszeichnet.

Dies sind die Deutungen, die der Hauptschule zu mehr Attraktivität gegenüber den anderen weiterführenden Schulen verhelfen sollen. Betrachtet man jedoch die den Deutungen zugrundeliegenden Hauptschulstrukturen, dann ist diese Attraktivität der Hauptschule nicht gewährleistet, dann bezieht sich die Attraktivität der Hauptschule nur auf eine 'Verbesserung' gegenüber der bestehenden Volksschuloberstufe.

Damit stellt sich die Deutung der Hauptschule als eine weiterführende Schule als ein von Fakten abgehobenes verselbständigtes Legitimierungsmuster heraus, das die politische Rechtfertigung der Hauptschule leisten und die Durchsetzung der Hauptschulreform erleichtern soll.

#### 4. INSTITUTIONALISIERUNG UND LEGITIMIERUNG DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS WEITERFÜHRENDE SCHULE

##### 4.1. Theoretischer Ansatz

Im letzten Kapitel wurden Argumente dargestellt, die im Verlauf der bayerischen Hauptschulreform herangezogen wurden, der bayerischen Hauptschule einen "weiterführenden" Charakter zuzuschreiben.

Die vorliegende Untersuchung begnügt sich nicht mit dieser Darstellung, sie fragt vielmehr danach, inwieweit sich das Deutungsmuster der Hauptschule als einer weiterführenden Schule in der Hauptschule selbst durchgesetzt und verfestigt hat.

Unter diesem Aspekt der Verfestigung der Deutung in der Organisation Schule wird eine Untersuchung der Deutung der Hauptschule durch Hauptschullehrer aus den im ersten Kapitel genannten Gründen bedeutsam. Die Deutung der Hauptschule durch Hauptschullehrer steht im Untersuchungsmittelpunkt, der im letzten Kapitel dargestellte Inhalt der Deutung wird zur Grundlage, auf der die Deutung der Hauptschullehrer abgebildet werden soll. Deshalb sollen nicht irgendwelche Einstellungen und Kognitionen der Hauptschulreform untersucht werden, die Untersuchungsfragestellung konkretisiert sich vielmehr auf die Übernahme der im letzten Kapitel dargestellten Hauptschuldeutungen durch die Hauptschullehrer.

Mit der Verfestigung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule ist aber nicht nur die Übernahme dieser Deutung durch Hauptschullehrer gemeint, sondern auch die Frage nach den Bedingungen gestellt, unter denen diese Übernahme oder Zustimmung stattfindet.

Damit ist ein Problem angesprochen, das einer eingehenden theoretischen Erörterung bedarf, ist doch zunächst nur unterstellt, daß die dargestellte Deutung der Hauptschule nicht eine Leistung von Hauptschullehrern ist, sondern das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses anderer sozialer Gruppen darstellt.

Diese Erörterung soll im folgenden unter dem Bezugsrahmen einiger Aspekte der Institutionalisierungs- und Legitimierungstheorie, wie sie Luhmann entworfen hat, geleistet werden. Dabei ist allerdings von vorneherein der Eindruck zu vermeiden, daß die diskutierten Theorieansätze ihrerseits Modelle darstellen könnten, aus denen sich nahezu mühelos die Postulate und Hypothesen für die Untersuchung der Deutung der Hauptschullehrer ableiten ließen. Ein Vorzug des Luhmann'schen Ansatzes liegt vielmehr in den im Zusammenhang mit seiner funktional-strukturellen Systemtheorie ausgearbeiteten theoretischen Kategorien, die geeignet scheinen, einen analytischen Zugang zu den komplexen sozialen Phänomenen zu ermöglichen, die sich mit der angesprochenen Verfestigungsproblematik ergeben, zumindest aber einen Weg zu ihrem Verständnis zu öffnen.<sup>1)</sup>

Wenn also die Frage danach gestellt wird, inwieweit sich die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule bei Hauptschullehrern durchgesetzt bzw. Zustimmung gefunden hat, stellt sich im folgenden das Problem ihrer Institutionalisierung und Legitimierung.

#### 4.1.1. Institutionalisierung

Zur angesprochenen "Verfestigungsproblematik" besagt ein in der Soziologie bekannter Institutionalisierungsbegriff das folgende:

"... der wesentliche Aspekt der sozialen Struktur liegt in einem System von Erwartungsmustern, die das **r e c h t e** Verhalten für Personen in bestimmten Rollen definieren; ihre Geltung wird sowohl durch die positiven Motive des Rollenträgers selbst, wie auch durch die Sanktionen von seiten anderer durchgesetzt. Wenn derartige Systeme von Erwartungsmustern so fest in das Handeln eingegangen sind, daß sie ganz selbstverständlich als legitim betrachtet werden, so bezeichnet man sie, im Hinblick auf ihren Platz in dem gesamten sozialen System, zweckmäßigerweise als 'Institutionen'. Das grundlegende, stabile Strukturelement der sozialen Systeme, dem nach der hier vertretenen Auffassung eine entscheidende Rolle in der theoretischen Analyse zukommen muß, ist also die Struktur jener institutionellen Muster, durch die die Rollen der Handelnden in den jeweiligen sozialen Systemen definiert werden."<sup>2)</sup>

Luhmann hält diesen Institutionalisierungsansatz für unzulänglich.

"Zwischenmenschliche Interaktion kann nicht allein über Verhaltenserwartungen, sie muß auch über Erwartungs-Erwartungen gesteuert werden. ... Es vermittelt daher eine unzulängliche ja irreführende Vorstellung, wenn man Institutionen durch Konsens über Werte, Verhaltensmuster usw. definiert. Eine solche Auskunft gibt nur scheinbar eine Antwort auf die Frage, was Institutionen sind. Wir aber fragen, was Institutionalisierung leistet, und jetzt genauer, wie es möglich ist, trotz jenes eng begrenzten und nicht wesentlich erweiterbaren Potentials für aktuellen Konsens in einer überaus komplexen, sinnhaft konstituierten Welt die notwendigen Abstimmungen des Erwartens und Verhaltens zu schaffen."<sup>3)</sup>

Die Frage nach dem, was Institutionalisierung leistet, beantwortet Luhmann mit der Generalisierung von Konsens und damit der erfolgreichen Unterstellung von Konsens.

Setzt man für den Konsens den über die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule ein, dann leistet Institutionalisierung die erfolgreiche Unterstellung eben dieser Deutung.

Daraus wird deutlich, daß auf diese Weise generalisierte Verhaltenserwartungen einem größeren Enttäuschungsrisiko ausgesetzt sind, als wären Interaktionen direkt über Verhaltenserwartungen gesteuert.<sup>4)</sup> Die Vergrößerung des Enttäuschungsrisikos bedeutet auch, daß ein aktueller Konsens mit der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule wesentlich weniger häufig vorzufinden sein dürfte, als würde er allein über einen direkten Prozeß der Verhaltenserwartung ablaufen.



"Faktischer Konsens ist - wenn man darunter gleichzeitiges und gleichsinniges Erleben versteht - im sozialen System knapp und kaum vermehrbar, da die Fähigkeit des einzelnen zu bewußter Thematisierung enge Grenzen hat. Durch Institutionalisierung von Verhaltenserwartungen kann man deshalb faktischen Konsens nicht wesentlich ausweiten, sondern nur besser ausnutzen, ihn auf gesellschaftlich wichtige Themen verteilen, Konsumbereitschaften überziehen und nach Bedarf auslösbar machen und vor allem: Konsens erwartbar machen. Die Funktion von Institutionen liegt in der Ökonomie des Konsenses, und die Ersparnis wird hauptsächlich dadurch erreicht, daß der Konsens im Erwarten vorweggenommen wird, kraft Unterstellung fungiert und dann normalerweise gar nicht mehr konkret abgefragt werden muß."<sup>5)</sup>

Zwei "Mechanismen" helfen der Institutionalisierung zu einer erfolgreichen Überschätzung des Konsenses.

Das ist einmal die Generalisierung der Sinngrundlage des Objektbereiches der Institutionalisierung. Hier ist dies die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule. Dabei liegt die Betonung auf dem Begriff: weiterführende Schule. Es wurde dargestellt, in welcher unterschiedlicher Weise dieser Begriff im Verlauf der Schulreform- insbesondere der Hauptschulreformdiskussion eingeführt wurde. Das allein zeigt, daß auf gesellschaftlicher Ebene dieser Begriff zunächst relativ abstrakt und generell bleibt. Es muß "konkreten sozialen Systemen" überlassen bleiben, diesen Begriff näher zu definieren. Institutionalisierung leistet die erfolgreiche Unterstellung eines Konsensus andererseits dadurch, daß Institutionalisierung reflexiv wird, d.h. daß auch die Institutionalisierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule institutionalisiert wird.<sup>6)</sup>

"Dem anonymen institutionalisierenden Subjekt, ... , werden in der Form von Deutungsprivilegien, Ämtern und Verfahren Kommunikationsmöglichkeiten verschafft, die ihrerseits institutionalisiert werden. Der Prozeß der Institutionalisierung wird dadurch auseinandergezogen in einen präzisierbaren Teil, der 'bindend' entscheiden, d.h. durch kommunikativen Akt Themen festlegen kann, für die Konsens erwartet und unterstellt werden kann; und in einen diffusen, in elementaren Prozessen der Meinungsbildung und Sozialisierung ablaufenden Teil, der jenen entscheidenden Teil legitimiert."<sup>7)</sup>

Diese Institutionalisierung der Institutionalisierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule beinhaltet, daß einzelnen angebbaren Gruppen das Privileg zugestanden wird, die Deutung zu leisten. Sie werden im folgenden Deutungseliten genannt. Sie "dürfen" die Hauptschule als eine weiterführende Schule definieren und deuten. Es ist ihnen durch diesen Institutionalisierungsprozeß das Privileg zugesprochen, einen Konsens bei Betroffenen, z.B. bei Hauptschullehrern, zu unterstellen und zu erwarten.

#### 4.1.2. Legitimität

Wenn die Konkretisierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule von privilegierten sozialen Gruppen, den Deutungseliten, geleistet wird, ist damit auch festgestellt, daß Institutionalisierung nicht auf einem Entscheidungsprozeß aller "Betroffenen" beruht, sondern einigen wenigen mit Privilegien ausgestateten sozialen Systemen überlassen bleibt.

Daraus ergibt sich ein weiteres Problem, nämlich das der Verbreitung und Durchsetzung der Deutungen. Es stellt sich dann die Frage:

"Wie ist es möglich, wenn nur wenige entscheiden, die faktische Überzeugung von der Richtigkeit oder der verbindenden Kraft dieses Entscheidens zu verbreiten?

Üblicherweise lautet die Auskunft, daß kein politisches System sich allein auf physische Zwangsgewalt stützen könne, daß vielmehr Konsens hinzukommen müsse, um dauerhafte Herrschaft zu ermöglichen. Ebenso sicher ist, daß aktueller, auf 'zufälliger' Konkurrenz der Interessen beruhender Konsens als Stütze der Herrschaft nicht ausreicht; widerstrebende müssen notfalls gezwungen werden können. Beides, Zwang und Konsens, muß also in irgendeinem Mischungsverhältnis gegeben sein. Das ist sicher richtig, besagt aber wenig darüber, welche faktischen Prozesse das erstaunliche Phänomen eines durchgängigen Akzeptierens staatlicher Entscheidungen herbeiführen und garantieren. Konsens und Zwang sind beides 'knappe Ressourcen' des politischen Systems."

Nach Luhmann's Vorstellung muß ein anderer Sachverhalt hinzukommen, der die Annahme der Entscheidung relativ unabhängig von den Motiven derjenigen macht, die diese Entscheidung annehmen sollen. Ein solcher Faktor ist seiner Theorie nach in der Legitimität gegeben. Demzufolge definiert Luhmann Legitimität in der folgenden Weise:

"Man kann Legitimität auffassen als eine generalisierte Bereitschaft, inhaltlich noch unbestimmte Entscheidungen innerhalb gewisser Toleranzgrenzen hinzunehmen."<sup>9)</sup>

Die Durchsetzung einer Entscheidung soll des weiteren durch ein "soziales Klima" garantiert werden, das die Anerkennung verbindlicher Entscheidungen als Selbstverständlichkeit institutionalisiert hat.<sup>10)</sup>

Dabei spielt die inhaltliche Grundlage der Entscheidung zunächst eine geringe, zumindest eine untergeordnete Rolle.

Es könnte scheinen, als geriete im organisatorischen Kontext politischer Systeme Luhmann's Legitimitätsthese zu einer Theorie des Akzeptierens verbindlicher Entscheidungen, deren Durchsetzung letzten Endes nur durch Legalitätsglauben der Betroffenen garantiert werden könnte. In der Tat setzen hier Kritiken des Luhmann'schen Ansatzes ein, wie z.B. bei Habermas, der darin eine dezisionistisch verkürzte Auffassung von Legitimität sieht.<sup>11)</sup>

Andererseits sieht Luhmann selbst, daß Legitimation durch legale "Verfahren" allein wohl nicht ausreichen dürfte, um die Durchsetzung faktischer Entscheidungen zu leisten, daß vielmehr weitere soziale Garanten, z.B. Ideologien hinzutreten müssen, die Entscheidungen rechtfertigen.<sup>12)</sup>

So gesehen läßt sich das angesprochene "soziale Klima", das die Anerkennung getroffener Entscheidungen institutionalisiert, nicht nur auf Legitimität reduzieren, die durch legale "Verfahren" erreicht werden kann. Es schließt darüberhinaus inhaltliche Bestimmungsfaktoren der Legitimierung ein, die

auf inhaltliche Motivation bei Entscheidungsbetroffenen hinzielen, ihnen in Deutungen und Ideologien Lernhilfen anbieten, die Entscheidungen faktisch akzeptieren, und sich damit nicht nur auf Motivationslagen bei den Betroffenen, die allein auf einem Legalitätsglauben beruhen, verlassen.

#### 4.2. Geltung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule

In diesem Abschnitt soll versucht werden, das Problem einer Institutionalisierung der Deutung von der Hauptschule als einer weiterführenden Schule anhand der bisher entwickelten Luhmann'schen Kategorien zu ordnen und zu erläutern.

Dabei zerfällt das, was im letzten Kapitel zur Deutung der Hauptschule dargelegt wurde, in zwei Aspekte. Der erste Aspekt betrifft die generelle Charakterisierung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule. Dieser Begriff ist in der Tat noch ziemlich abstrakt, die verschiedenen Zusammenhänge, in denen er gebraucht wurde, und die vielen Konkretisierungen, zum Teil widersprüchlichen Konkretisierungen, machen deutlich, daß es sich tatsächlich um einen generalisierten Sachverhalt handeln dürfte, der mit dem Symbol "weiterführende Hauptschule" versehen wurde. Auf der anderen Seite wird dieser Begriff im Verlauf der bayerischen Hauptschulreform dadurch konkretisiert, als spezifische Argumente herangezogen werden, die den Nachweis erbringen sollen, daß es sich bei der bayerischen Hauptschule um eine weiterführende Schule handelt. Diese beiden Aspekte betreffen das Verhältnis von Sinngeneralisierung und Konkretisierung in Luhmanns Institutionalisierungstheorie.

Zum zweiten stellt sich aber die Frage, wer denn nun die Konkretisierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule und ihre inhaltliche Argumentation leistet. Diese Frage ist mit der Antwort "die Deutungseliten" nur formal beantwortet. Das soziale Subsystem der Deutungseliten ist präziser beschreibbar.

Inhaltlich wurden die für die Hauptschule charakterisierenden Deutungsmuster bisher nur anhand von Quellen beschrieben, denen "offizielle" Verlautbarungen zugrundelagen, also Rahmenplan des Deutschen Ausschusses, Haushaltsreden des bayerischen Kultusministers, ministerielle Verordnungen und Entschlüsse, usw. (s.o.).



Damit sind Deutungseliten hier gleichzusetzen mit professionellen, bürokratischen und auch mit "politischen" Eliten. Dies gilt insbesondere für das Schulwesen, das unter staatlicher Aufsicht steht. D.h. daß die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule legal gilt kraft positiven Rechts, kraft staatlicher Verordnung, die ihrerseits wiederum als legitim gilt. Damit wird der normative Charakter der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule deutlich. Sicherlich wird es Grenzfälle geben, wo nicht so klar entschieden werden kann, wer zu den Deutungseliten gehört und wer nicht. Deutungseliten sind andererseits von den in einer Hauptschule tätigen Hauptschullehrern relativ einfach zu unterscheiden. Denn die Hauptschullehrer sind an dem Prozeß der Entscheidung, der Hauptschule einen weiterführenden Charakter zuzuschreiben, direkt wenig beteiligt.

Damit ergibt sich folgendes für die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule: Ihre Geltung ist sicherlich unabhängig von der aktuellen Übereinstimmung bzw. des aktuellen Konsenses bei den Hauptschullehrern.<sup>13)</sup>

Die hierarchische Struktur der bürokratischen Organisation Schule ermöglicht es, daß die Deutung der Deutungseliten die entscheidende Deutung im Schulsystem darstellt.<sup>14)</sup>

Diese liegt auch an dem bürokratischen Organisationen eigentümlichen Kommunikationsprozeß, nämlich von den bürokratischen Eliten (Vorgesetzten) zu den nachgeordneten Ämtern (Hauptschullehrern).<sup>15)</sup>

Damit tritt die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule dem Hauptschullehrer gegenüber als eine Norm auf, der er zu entsprechen hat, auch wenn diese Norm nicht einen ausgeprägt normativen Stil entwickelt hat.

"Institutionalisierte Verhaltenserwartungen brauchen nicht unbedingt einen entschieden normativen Stil auszubilden, geschweige denn durch Sanktionen gedeckt zu sein. Sie stabilisieren sich durch Alternativenlosigkeit und eine daraus folgende Verteilung von Verhaltenslasten und Risiken. Wer sich institutionalisierten Erwartungen entgegenstemmen will, hat das Schwergewicht einer vermuteten Selbstverständlichkeit gegen sich. Er muß vorläufig angenommene Erwartungen, auf die andere sich schon eingelassen hatten, durchkreuzen, greift also deren Selbstdarstellungen an. Ihm obliegt die Last der Initiative,

die Last der Verbalisierung und der Explikation. Er muß dafür sorgen, daß der unbemerkt<sup>16)</sup> eingelebte Konsens durch erteilten Konsens ersetzt wird."

Mit dieser Darstellung ist das erste Problem, das der Zustimmung der Hauptschullehrer zu der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule näher erläutert.

Es handelt sich um die Frage nach der Zustimmung zu einer Norm, von der plausibel angenommen werden kann, daß sie gilt. Die Relation zwischen Deutung der Hauptschule und dem Hauptschullehrer stellt sich somit als das Problem des Konsenses zwischen einer institutionalisierten Deutung und der Deutung der Hauptschullehrer dar. Deren Deutung bleibt für die Institutionalisierung der Deutung weitgehend ohne Belang. Institutionalisierung erweist sich damit nahezu unabhängig vom faktischen Meinen der betroffenen Hauptschullehrer.

"Gerade die Unbestimmtheit, Uneinschätzbarkeit und Unbefragbarkeit der relevanten Dritten garantiert die Verlässlichkeit und Homogenität der Institutionen und verhindert, daß die jeweils kommunikativ erreichbaren Beteiligten sie durch Neuabstimmung ihrer Meinung außer Kraft setzen. Im Schutze unvollständiger Kommunikationsmöglichkeiten können anonym institutionalisierte Vorhaltungserwartungen idealisiert und gegen Widerlegung durch faktisches Meinen einzelner immunisiert werden - solange, bis die modernen Techniken repräsentativer Befragung die Kommunikationslage ändern und enthüllen, daß die Institution nur wenig durch faktisches Meinen, sondern eben nur durch unterstelltes Meinen gedeckt ist."<sup>17)</sup>

Unter dem Gesichtspunkt der Institutionalisierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule hat demnach die vorliegende Arbeit lediglich zu zeigen, wo in der Deutung der Hauptschullehrer Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen mit institutionalisierten Deutungen vorliegen, also faktischer Konsens besteht, darüberhinaus auf die Deutungen hinzuweisen, wo dieser faktische Konsens nicht besteht, damit unterstellt ist.

Das zweite Problem dieser Untersuchung besteht darin, zu zeigen, wo in der institutionalisierten Deutung der Hauptschule bzw. in ihrem sozialen Umfeld, Faktoren vorzufinden sind, die das faktische Akzeptieren der institutionalisierten Deutung erleichtern. Hier wird die These vertreten, daß die im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule eingebrachten und vorfindbaren Deutungslegitimierungen geeignet sind, diese Lernhilfen für den Hauptschullehrer abzugeben. Nichtsdestoweniger ist diese These zunächst nur Hypothese. Auf sie wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

#### 4.3. Legitimierung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule

Von einem allgemeineren, als dem bisher dargestellten Standpunkt, kann die Legitimierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Einmal kann sie Bestandteil des Deutungsmusters sein, also in ideologischer Rechtfertigung bestehen, zum anderen kann sie einen sozialen Prozeß der Rechtfertigung von Deutungsmustern beschreiben.

Im ersten Teil bedeutet Legitimierung Erklärung und Rechtfertigung der Deutung. Legitimation hat dadurch sowohl eine kognitive als auch eine normative Seite.

"'Legitimation' erklärt die institutionale Ordnung dadurch, daß sie ihren objektivierten Sinn kognitive Gültigkeit zuschreibt. Sie rechtfertigt die institutionale Ordnung dadurch, daß sie ihrenpragmatischen Imperativen die Würde des Normativen verleiht, ...Legitimation sagt dem Einzelnen nicht nur, warum er seine Handlung ausführen soll und die andere nicht ausführen darf. Sie sagt ihm auch, warum die Dinge sind, was sie sind,"<sup>(8)</sup>

Wird jetzt nach der Identifikation der Hauptschullehrer mit der Deutung der Deutungseliten gefragt, so beinhaltet dies gleichzeitig die Frage nach der Identifikation der Hauptschullehrer mit den Rechtfertigungen und Erklärungen der Deutungseliten hinsichtlich der Deutungen der Hauptschule als weiterführende Schule.

Bei genauer Betrachtung ist schon hinsichtlich der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule nicht nur die Deutung selbst, sondern auch die sie legitimierende Deutung angesprochen. D.h. die Operationalisierung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule geschieht allein schon über erklärende und damit Deutung legitimierende Sprachmuster.

Im zweiten Fall wäre es eine Zustimmung der Hauptschullehrer mit den Deutungseliten selbst, die die Legitimierung der Hauptschule als weiterführende Schule leistet. Sie drückt sich bei den Hauptschullehrern aus in dem sozialen Prozeß der Umorientierung und des Akzeptierens einer Entscheidung der Deutungseliten.

Akzeptieren heißt für den Hauptschullehrer zu lernen, daß die Hauptschule eine weiterführende Schule ist. Das Lernen bezieht sich dabei nicht auf die Schulstruktur selbst, sondern auf die Deutungen, die im Zusammenhang mit dieser Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule eingebracht werden. Dieses Umlernen hat Voraussetzungen.

Ein Aspekt dieser Voraussetzungen liegt in den die Deutung der Hauptschule legitimierenden Deutungen. Auf sie konzentriert sich die vorliegende empirische Untersuchung.

So werden im folgenden einige Möglichkeiten dieser legitimatorischen Deutungen aufgezählt, die dann im empirischen Teil der Arbeit auf ihre Leistung, tatsächlich Lernhilfen für den Hauptschullehrer darzustellen, überprüft werden.

Diese Möglichkeiten werden zusammengefaßt unter der Kategorie des "sozialen Klimas", auch wenn diese Kategorie bei Luhmann sich mehr auf den nachfolgenden ersten Aspekt des sozialen Klimas bezieht.

Die folgenden Konkretisierungen des sozialen Klimas orientieren sich demzufolge auch nicht mehr so sehr an der Theorie Luhmanns, sondern folgen einzelnen inhaltlichen Kategorien, die im Kontext der Diskussion um die bayerische Hauptschulreform eingebracht wurden. Gleichwohl bleibt der analytische Bezug dieser Elemente zur Legitimitätsproblematik bestehen.

#### 4.3.1. "Legalitätsglauben"

"Legitimität beruht somit gerade nicht auf 'frei - williger' Anerkennung, auf persönlich zu verantwortender Überzeugung, sondern im Gegenteil auf einem sozialen Klima, das die Anerkennung verbindlicher Entscheidungen als Selbstverständlichkeit institutionalisiert und sie nicht als Folge einer persönlichen Entscheidung, sondern als Folge der Geltung der amtlichen Entscheidung ansieht."<sup>19)</sup>

Einmal wird durch das soziale System der bürokratischen Organisation selbst und durch die in ihr geltende Legitimitätsregelung sichergestellt, daß der Lernprozeß, bzw. Umorientierungsprozeß erleichtert wird, bzw. auch erst ermöglicht wird.



Diese Legitimitätsregelung ist als Anfangsbedingung für den Umlernprozeß zu werten. Im Hinblick auf die Identifikation der Hauptschullehrer mit der Deutung der Deutungseliten stellt sie wohl einen konstanten Faktor dar, der im empirischen Teil der Untersuchung nicht weiter nachgegangen werden kann.

#### 4.3.2. Sprachregeln

Eine weitere Ausgangsbedingung liegt in der Sprachregelung, die von den Deutungseliten hinsichtlich der Deutung als weiterführende Schule ausgeht und die als selbstverständlich angesehen wird.<sup>20)</sup> D.h. von den Deutungseliten wird hinsichtlich der Deutungsdimensionen, bzw. Deutungsstrukturen, die sich in sprachlichen Konzepten ausdrückt, ein Konsens bei den Hauptschullehrern unterstellt. Den Hauptschullehrern sind damit auch die sprachlichen Legitimierungen der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule vorgezeichnet. Dies geschieht, ohne daß die Deutung selbst einen entschieden normativen Stil ausgebildet hat. Die Deutungs- bzw. die oben angesprochenen Legitimierungs-(Erklärungs)dimensionen sind ein inhaltlicher Teil jenes sozialen Klimas, das die Deutung bzw. den sozialen Prozeß der Zustimmung der Hauptschullehrer hinsichtlich der Deutung der Deutungseliten regelt.

Das führt zu der Chance gemeinsamer Sprachdimensionen. Die einzelnen Deutungselemente bei Hauptschullehrern und Deutungseliten sind wenigstens partiell gemeinsam. Nur dann kann erst danach gefragt werden, inwieweit Deutungen von Hauptschullehrern mit denen der Deutungseliten übereinstimmen. Dann kann erst gemessen werden, ob ein Lernprozeß im Hinblick auf eine Annäherung bzw. Übereinstimmung zwischen Hauptschullehrern und Deutungseliten hinsichtlich der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule stattgefunden hat.

#### 4.3.3. Einstellungen, Deutungen

Zum anderen werden in diesem sozialen Klima auch nicht direkt auf die Hauptschule bezogene Kognitionen und Einstellungen der Hauptschullehrer anzutreffen sein. Im Laufe der Dienstjahre

sind die Hauptschullehrer einem Sozialisations- und Enkulturationsprozeß unterworfen. Sie haben schulische Normen übernommen und als selbstverständlich verinnerlicht.<sup>21)</sup> Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule steht dadurch nicht allein, sondern zeigt Interaktionen mit in der Schule geltenden anderen normativen Mustern.

Von den Deutungseliten selbst können in ihrer Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule, bzw. in ihrer Legitimierung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule Elemente eingebracht werden, die kompatibel sind mit den das gesamte Schulsystem legitimierenden Deutungsmustern. D.h. es wird dadurch zumindest eine partielle aktuelle Übereinstimmung erreicht werden können, wenn die Legitimitätsgrundlagen der veränderten Volksschuloberstufe bzw. der Hauptschule mit den Legitimitätsgrundlagen des traditionellen Schulsystems korrespondieren.<sup>22)</sup>

#### 4.3.4. Realisation der Hauptschule

Darüberhinaus ist ein anderer Prozeß in die Analyse einzubeziehen. Die Tatsache der Geltung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule wird auch schon dadurch sichtbar, daß tatsächlich eine Reform der Volksschuloberstufe zu einer Hauptschule in Bayern stattgefunden hat. Dabei wurden einzelne Strukturelemente einer weiterführenden Schule integriert. Diese sozialen Fakten, die Einführung der Leistungs differenzierung, des qualifizierenden Abschlusses, der Fächergruppenspezialisierung, usw., sind die materiale Basis des sozialen Klimas, aus der Deutungseliten die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule ableiten.<sup>23)</sup>

Der soziale Prozeß der Legitimierung der Deutung der Hauptschule durch die Hauptschullehrer wird im folgenden demnach unter drei Aspekten betrachtet.

Da ist einmal das Problem des gemeinsamen kulturellen Bezugsrahmens der Deutung der Hauptschule, das sich in gemeinsamen Deutungsmustern, die von dem institutionalisierten Deutungssystem und den Hauptschullehrern an die Hauptschule angelegt werden, ausdrückt. Zum anderen ergibt sich das Problem der Kompatibilität zwischen der Deutung der Hauptschule und den in der Schule geltenden Legitimierungsmustern, die die Deutung der Hauptschullehrer beeinflussen können. Zum dritten wird nach dem Einfluß gefragt, den die Realisierung der Hauptschule in einzelnen weiterführenden Elementen auf die Deutung der Hauptschullehrer haben kann.

Diese drei Problembereiche bilden den theoretischen Bezugsrahmen der empirischen Untersuchung der Deutung der Hauptschullehrer. Sie lassen sich anhand von drei allgemeinen Thesen (Postulaten) beschreiben, die darüber hinaus als Basis für die Ableitung von Hypothesen dienen, die in dem empirischen Teil der Arbeit überprüft werden sollen.

Die drei Thesen lauten:

POSTULAT I: DIE INSTITUTIONALISIERTE DEUTUNG DER HAUPTSCHULE UND DIE DEUTUNG DER HAUPTSCHULLEHRER BERUHEN AUF EINEM GEMEINSAMEN KULTURELLEN BEZUGSRAHMEN.

POSTULAT II: HAUPTSCHULLEHRER AKZEPTIEREN DIE INSTITUTIONALISIERTE DEUTUNG DER HAUPTSCHULE LEICHTER, WENN DIE LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER ORGANISATORISCHEN VERÄNDERUNG MIT DEN LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER TRADITIONELLEN ORGANISATIONSSTRUKTUR KOMPATIBEL SIND.

POSTULAT III: HAUPTSCHULLEHRER AKZEPTIEREN DIE INSTITUTIONALISIERTE DEUTUNG DER HAUPTSCHULE LEICHTER, WENN DIE DEN DEUTUNGEN ZUGRUNDELIEGENDEN ORGANISATORISCHEN VERÄNDERUNGEN WENIGSTENS PARTIELL REALISIERT UND IN DIE BESTEHENDE ORGANISATIONSSTRUKTUR DER SCHULE INTEGRIERT SIND.

#### 4.4. Zusammenfassung

Die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule ist institutionalisiert. Diese Institutionalisierung hängt nicht davon ab, ob auch die betroffenen Hauptschullehrer der Norm der weiterführenden Schule zustimmen. Das ist damit gemeint, wenn davon gesprochen wird, daß die Institutionalisierung nicht direkt über Verhaltenserwartungen gesteuert zu sein braucht. Die Institutionalisierung wird damit nicht von den Hauptschullehrern geleistet, sie beruht auf der Deutung von Deutungseliten. Darunter sind einmal politische, aber auch die in der bürokratischen Organisation vorfindbaren Eliten zu verstehen. Im engeren Sinne sind die Eliten im Schulsystem mit schulaufsichtlichen Positionen zu umschreiben.

Die hierarchische Struktur einer bürokratischen Organisation ist die Grundlage für die in ihr geltende Legitimierungsregelung. So ist die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule legitim kraft positiven Rechts. Dies wird schon deutlich an der Tatsache, daß die Hauptschulreform selbst ohne das Zutun der Hauptschullehrer eingeleitet werden konnte.

Diese Legitimitätsregelung gibt auch die Basis ab für die Erwartung, die die Deutungseliten hinsichtlich der Deutung der Hauptschule an die Hauptschullehrer haben. Sie unterstellen den Hauptschullehrern, mit ihnen hinsichtlich der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule einer Meinung zu sein. Der dadurch angesprochene Konsens wird nicht weiter hinterfragt, er wird als selbstverständlich angesehen.

Mit zur Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule gehören auch die inhaltlichen, sprachlichen Muster, die die Deutung legitimieren. Auch die Selbstverständlichkeit dieser Legitimierungsmuster wird unterstellt. Sie ergeben andererseits den kulturellen Bezugsrahmen, den eine Untersuchung der Deutung der Hauptschullehrer zu berücksichtigen hat.

Die Zustimmung der Hauptschullehrer zu der institutionalisierten Norm der Hauptschule als einer weiterführenden Schule erfüllt demgegenüber eine andere Form der Legitimierung. Es ist ein Prozeß der Zustimmung zu einer institutionalisierten Norm, die ihrerseits aber nur mit dem Anspruch der Selbstverständlichkeit auftritt, jedoch keinen ausgesprochen normativen Stil, etwa in der Androhung von Sanktionen, entwickelt. Diese Zustimmung hat aber auch ihre legitimatorische Basis in den in der Schule geltenden sprachlichen Mustern. Insofern kann auch eine gemeinsame Sprachregelung und inhaltliche Strukturierung des Deutungsmusters angenommen werden. Nichtsdestoweniger bleibt diese Gemeinsamkeit Hypothese, sie muß in der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Dies geschieht in Kapitel 5.

Nur wenn diese Gemeinsamkeit vorliegt, kann nach der Übereinstimmung zwischen institutionalisierter Deutung und der Deutung der Hauptschullehrer in einzelnen Deutungsdimensionen gefragt werden. Und für diese Übereinstimmungen sind durch die Deutungseliten in der Hauptschulreform ideologische Muster aktualisiert worden, die weitere Teile des 'sozialen Klimas' definieren, die den Lernprozeß, der von den Hauptschullehrern hinsichtlich der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule erwartet wird, erleichtern können. Die ideologischen Muster, die hier nur formal ausgesprochen wurden, werden in Kapitel 6 und 7 ausführlich behandelt.

Daß die Hauptschulreform, wie meist alle Schulreformen in der Bundesrepublik Deutschland, weitgehend ohne Mitwirkung der Lehrerschaft geschah, wurde schon angesprochen. In der Realisierung der Hauptschule wurden aber organisatorische Strukturmuster eingebracht, die als faktische Basis für eine weiterführende Hauptschule angesehen werden. Auch diese organisatorischen Muster sind eine Bedingung dafür, den Lernprozeß der Hauptschullehrer hinsichtlich der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule zu erleichtern. Diese faktische Grundlage des sozialen Klimas wird in Kapitel 8 und 9 behandelt.



## 5. ÜBEREINSTIMMUNGEN ZWISCHEN DER INSTITUTIONALISIERTEN DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS EINER WEITERFÜHRENDEN SCHULE UND DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULLEHRER

Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule wurde bisher unter dem Bezugsrahmen der Institutionalisierung und der damit zusammenhängenden Legitimierungsprozesse angesprochen. Dabei erweist sich die Deutung der Deutungseliten als die wichtigste Dimension. Sie bildete den Bezugsrahmen für die Anpassung der Hauptschullehrer an die Deutung der Hauptschule. Jetzt soll dieser Prozeß direkt vom analytischen Standort der Hauptschullehrer, also komplementär zu dem o.g. Bezugsrahmen, betrachtet werden.

Legitimierung wird damit ausdrücklich als vom Hauptschullehrer ausgehend verstanden. An der Institutionalisierung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule ist der Hauptschullehrer weithin nicht beteiligt. Die Identifikation der Hauptschullehrer mit den Deutungen der Deutungseliten ist daher auch nicht als ein Aspekt der Institutionalisierung aufzufassen, sondern als ein die Deutung der Deutungseliten legitimierender Prozeß.

Dennoch muß die Deutung der Deutungseliten, die institutionalisierte Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule, den Maßstab der Legitimierung der Deutung durch die Hauptschullehrer abgeben.

Institutionalisierung leistet die erfolgreiche Unterstellung eines Konsenses. Die Deutungseliten unterstellen diesen Konsens. Der unterstellte Konsens hat zwei Dimensionen.

Einmal ist damit die institutionalisierte Selbstverständlichkeit gemeint, die sich in der Unterstellung einer gemeinsamen Sprachregelung zwischen Deutungseliten und Hauptschullehrern hinsichtlich der Deutung der Hauptschule ausdrückt. Diese Sprachregelung betrifft auch die inhaltliche Legitimierung, die als integrierter Bestandteil des institutionalisierten Deutungsmusters dargestellt wurde.

Der zweite Aspekt liegt im Konsens zwischen Deutungseliten und Hauptschullehrern in den Ausprägungen einzelner Deutungsstrukturdimensionen. Das ist mit Konsens im engeren Sinne gemeint.

Die erste Konsensdimension ist die Voraussetzung dafür, nach den Übereinstimmungen zwischen Deutungseliten und Hauptschullehrern zu fragen. Ihr kommt daher in der Untersuchung der Legitimierung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule ein besonderer Stellenwert zu.

Die empirische Untersuchung der Deutung der Hauptschule beruht nur auf einer Befragung der Hauptschullehrer, nicht aber einer Befragung der Deutungseliten. So scheint es zunächst, als könne überhaupt nicht eine Übereinstimmung zwischen Hauptschullehrern und Deutungseliten untersucht werden. Die institutionalisierte Deutung der Hauptschule war Gegenstand der Darstellung der bayerischen Hauptschulreform. Die institutionalisierte Deutung ist aber nicht die private Deutung einzelner Deutungseliten, sondern das Ergebnis des Zusammenwirkens vieler einzelner. Der Hauptschulreform ging eine lange Diskussionsphase voraus. Das Diskussionsergebnis stellt ein relativ geschlossenes und stringentes Deutungsmuster dar. Dieses Deutungsmuster wurde in mehreren Veröffentlichungen wiederholt dargestellt. Es wäre von daher sogar verfehlt, die Deutungsmuster der Hauptschullehrer mit denen einzelner Deutungseliten zu vergleichen. Vielmehr müssen die individuellen Deutungsmuster einzelner Hauptschullehrer mit dem institutionalisierten Deutungssystem der Hauptschule als einer weiterführenden Schule verglichen werden.

Die Operationalisierung des geltenden institutionalisierten Deutungsmusters läßt sich am besten aus den o.g. Quellen ableiten: das erst bietet die Chance, ein geschlossenes Deutungssystem zu erhalten. Die strukturellen Beziehungen der Deutungseliten zueinander sind mit in die Analyse einzubeziehen. Der Bildung eines Instruments zur Untersuchung der Deutung der

Hauptschullehrer hat dabei eine Analyse der Deutung der Deutungseliten voranzugehen. Quellen sind in den gesetzlichen Regelungen zu der Hauptschulreform enthalten, bzw. werden im Zusammenhang mit ihnen erläutert. Dabei kommt der Haushaltsrede des Kultusministers, in der die Hauptschulreform erläutert und legitimiert wird, eine wichtige Rolle zu. Denn auch eine Haushaltsrede ist das Ergebnis der Diskussionen von Deutungseliten, auch wenn sie namentlich nicht bekannt sind.

Die Untersuchung gemeinsamer Sprachmuster zwischen institutionalisierter Deutung und Deutung der Hauptschullehrer läßt sich nur mittelbar durch eine Befragung der Hauptschullehrer lösen. Denn aus der Analyse der institutionalisierten Deutungen müssen auch die Fragen, die in einem Fragebogen Verwendung finden, zum Teil unter Übernahme von Formulierungen abgeleitet werden. Aus der Analyse der institutionalisierten Deutungsmuster lassen sich aber auch einzelne Deutungsdimensionen bzw. Deutungselemente ableiten, die auch in das Untersuchungsinstrument zur Untersuchung der Deutung der Hauptschullehrer eingebracht werden müssen. Ebenso ist zu erwarten, daß die Deutungen der Hauptschullehrer strukturiert sind. Das ergibt die Möglichkeit, direkt die Deutungsstruktur des institutionalisierten Deutungssystems mit der Struktur der Hauptschullehrerdeutung zu vergleichen. Dieser Deutungsstrukturvergleich bietet sich für die vorliegende Untersuchung an, um die Voraussetzung einer gemeinsamen Deutungsstruktur zu überprüfen.

Die Diskussion um Gemeinsamkeiten in der Deutung der Hauptschule bei Hauptschullehrern und der institutionalisierten Deutung läßt sich in einem Postulat und zwei Hypothesen zusammenfassen:

POSTULAT I: DIE INSTITUTIONALISIERTE DEUTUNG DER HAUPTSCHULE UND DIE DEUTUNG DER HAUPTSCHULLEHRER BERUHEN AUF EINEM GEMEINSAMEN KULTURELLEN BEZUGSRAHMEN.

Hypothese 1: Die Deutung der Hauptschullehrer hinsichtlich der Hauptschule als einer weiterführenden Schule ist strukturiert.

Hypothese 2: In der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule bei Hauptschullehrern und in der institutionalisierten Deutung der Hauptschule finden sich gemeinsame Dimensionen (Strukturelemente).

## 5.1. Entwicklung eines Instruments zur Untersuchung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule

### 5.1.1. Bezug

Es gilt, ein Untersuchungsinstrument für die Deutung der Hauptschule bei bayerischen Hauptschullehrern zu entwickeln. Dies kann nicht ohne einen entsprechenden theoretischen Bezugsrahmen geschehen. Dabei ist zu beachten, daß nicht alle Deutungselemente, die die Hauptschule betreffen, eingebracht werden, sondern nur die Aspekte, die speziell eine Aussage darüber leisten, warum die Hauptschule als weiterführende Schule anzusehen ist; weitgehend sind dies Deutungen, die die Hauptschule als weiterführende Schule legitimieren.

Aus der Diskussion um die Deutungen der Deutungseliten hinsichtlich der bayerischen Hauptschule haben sich fünf institutionalisierte Deutungs- bzw. Legitimierungsmuster ergeben.<sup>1)</sup> Zusammengefaßt lauten sie:

- a) Die Hauptschule ist deswegen eine weiterführende Schule, weil sie gleichwertig und gleichrangig neben den anderen weiterführenden Schulen zu stehen kommt.
- b) Im Zuge der Einführung der Hauptschule wurden Veränderungen in der Volksschuloberstufe eingeführt (z.B. Leistungs-differenzierung und qualifizierender Abschluß), die dem Schüler einerseits besondere Leistungen abverlangen, vor allem aber die Hauptschule als eine Schule erscheinen lassen, in der die Schüler auch die Möglichkeit haben, ihre besonderen Leistungen nachzuweisen.
- c) Die Hauptschule ist deswegen eine weiterführende Schule, weil sie nicht mehr wie die bisherige Volksschuloberstufe in einer Sackgasse endet. Durch die Eingliederung der Hauptschule in den berufsbezogenen Bildungsweg, bestehen für begabte Hauptschüler vielfältige Übertrittsmöglichkeiten.



- d) Die Hauptschule ist deswegen eine weiterführende Schule, weil sie sich hinsichtlich des Begabungsniveaus ihrer Schüler nicht von der Realschule und dem Gymnasium unterscheidet. Das Begabungeniveau der Schüler ist gleich; unterschiedlich sind nur die jeweiligen Begabungsrichtungen und die angestrebten Berufsfelder.
- e) Die Hauptschule ist auf Chancengleichheit angelegt.

### 5.1.2. Formulierung der Items (Likert-Skala)

Diese fünf Dimensionen sollen in dem Untersuchungsinstrument abgebildet werden. In folgender Weise wurde vorgegangen: Zu jedem dieser fünf Dimensionen wurden auf der Grundlage der Verlautbarungen der Deutungseliten (vergl. oben) Behauptungen (Statements) formuliert. Wichtigste Basis für die Formulierung der Statements war die Haushaltsrede des bayerischen Kultusministers im Frühjahr 1969.<sup>2)</sup> Die redaktionelle Bearbeitung brachte darüberhinaus die Möglichkeit, auch gegensätzlich lautende Statements zu formulieren, also auch Statements, die die entgegengesetzte Position zu der der Deutungseliten ausdrückten (positive und negative Statements).<sup>3)</sup>

Zu den vier ersten Dimensionen wurden jeweils 15 Statements formuliert, zu der letzten, die eher eine zusammenfassende Kategorie darstellt, wurden 11 Statements formuliert. So ergaben sich insgesamt 71 Statements.<sup>4)</sup> Die Aufteilung der Statements auf die fünf Dimensionen ist in Tabelle Nr. 29, Anhang I, zu ersehen.

Um leichter zu überprüfen, ob die Statements tatsächlich die Deutungen darstellen, wurden die Schlüsselbegriffe der Items (Substantive, Adjektive, Adverbien) ausgezählt (inhaltliche Validierung).<sup>5)</sup> Diese Begriffe und ihre Häufigkeiten in der 71 Items umfassenden Skala sind in Tabelle Nr. 30, Anhang I, aufgeführt.

Die Statements wurden den Hauptschullehrern vorgelegt. Sie hatten fünf Möglichkeiten, darauf zu antworten: völlige Zustimmung, Zustimmung, unentschieden, Ablehnung, völlige Ablehnung (vorgegeben: völlig richtig, richtig, unentschieden, falsch, völlig falsch).

Dieses Verfahren (Likerttyp-Skala) ist in der Einstellungsforschung verbreitet.<sup>6)</sup> Es war nicht möglich, die Skala bezüglich ihrer Skalenqualität vorher schon bei Hauptschullehrern zu überprüfen. Das Likert-Verfahren bringt den Vorteil, daß die Skalierung auch nach der Befragung möglich ist.<sup>7)</sup>

Aber auch ein weiterer Grund spricht für die nachträgliche Skalierung. Die Skala wurde aufgrund einer 'Inhaltsanalyse' von Verlautbarungen von Deutungseliten formuliert. Dabei wurden die fünf oben genannten Dimensionen zugrunde gelegt und zu jeder dieser Dimensionen Statements gebildet. Damit wurden eigentlich fünf verschiedene Skalen gebildet, die fünf unterschiedliche Aspekte der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule ansprechen. Man kann aber nicht sicher sein, daß die Hauptschullehrer die Hauptschuldeutung in gleicher Weise wie die Deutungseliten strukturieren würden.

Man konnte nicht einmal sicher sein, daß die Hauptschullehrer der Einschätzung der Hauptschule überhaupt fünf Dimensionen zugrundelegen. Es ist erst zu überprüfen, inwieweit die Dimensionierung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule zwischen Hauptschullehrern und Deutungseliten übereinstimmt. Das kann aber nur nachträglich erfolgen.

### 5.1.3. Vorbereitung der Faktorenanalyse

Als Verfahren, die Dimensionen zu untersuchen, nach denen die Hauptschullehrer die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule strukturieren, bietet sich eine Faktorenanalyse an. Als Grundlage der Faktorenanalyse dienen die Interkorrelationen der Deutungsstatements.

Bevor sie gerechnet werden kann, sollten die Einzelverteilungen der Items überprüft werden.<sup>8)</sup> Dazu waren folgende Schritte notwendig: Sowohl für die Hauptschullehrer der 9.Klasse, als auch für die Kontrollgruppe von Sozialkundelehrern in der 7. und 8.Klasse wurden die Häufigkeitsverteilungen der Antworten pro Einzelitem errechnet. Dabei stellte sich heraus, daß viele Items schief verteilt waren, nicht einer Normalverteilung entsprachen.<sup>9)</sup> Eine Normalverteilung wird aber vielfach als eine wichtige Bedingung für die Bildung von Korrelationskoeffizienten vorausgesetzt.<sup>10)</sup> Bei schiefen Verteilungen kann die maximale Korrelation, die sonst zwischen +1 und -1 liegt, erheblich reduziert werden.<sup>11)</sup>

Manche Autoren plädieren dafür, diese schiefen, nicht normal verteilten Items vor der Faktorenanalyse auszuschneiden. Dieses Verfahren stößt im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Auswahl der Items auf Schwierigkeiten. Die Items sind nicht willkürlich ausgewählt.

Hinzu kommt, daß das Normalverteilungskriterium für die Bildung von Korrelationen gar nicht so entscheidende Bedeutung annimmt, wenn man von vornherein niedrigere Korrelationswerte<sup>12)</sup> einkalkuliert.

Die Voraussetzung der Linearität der Regression der Items untereinander ist wichtiger.<sup>13)</sup> Auch die Linearität der Regressionen wurde überprüft.<sup>14)</sup> Darüberhinaus wurde auch die Interkorrelationsmatrix selbst überprüft und alle Items ausgeschieden, die nur mit wenigen oder mit gar keinen anderen Items eine Korrelation zeigten. Diese Items wären ohnehin bei der Faktoren-Analyse herausgefallen, sie hätten keinerlei Beitrag zur gemeinsamen Varianz der Faktoren beigetragen.<sup>15)</sup>

Insgesamt wurden nach dem Linearität-der-Regression-Kriterium und dem Korrelations-Kriterium 11 Variable aus der ursprünglich 71 Items umfassenden Skala 'weiterführende Hauptschule' ausgeschieden. Welche Items das sind, zeigt Tabelle Nr. 29, Anhang I.

Die Verteilung der Interkorrelationen dieser 60 Items ist - nach Lehrern der 9.Klasse und Lehrern der 7./8.Klasse aufgeteilt - in Tabelle Nr. 28, Anhang I, dargestellt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Verteilung der Korrelationskoeffizienten.

Die Standardabweichung der Korrelationskoeffizienten sollte größer sein, als dies bei einer Zufallsverteilung der Korrelationen zu erwarten ist.<sup>16)</sup> Andernfalls sollte keine Faktorenanalyse gerechnet werden. Bei einer reinen Zufallsverteilung würden die Standardabweichungen einen Wert von ca. 0.07 (bei beiden Stichproben) annehmen.<sup>17)</sup> Die tatsächlichen Standardabweichungen liegen beide bei 0.22; sie sind höher als der kritische Wert. Damit ist eine Minimalbedingung für die Berechnung einer Faktorenanalyse erfüllt.

In Tabelle Nr. 26 b, Anhang I, wird noch ein weiteres Kriterium für die Güte der Ausgangskorrelationsmatrix genannt: measure of sampling adequacy (MSA).<sup>18)</sup> Die Ausgangskorrelationsmatrix sollte nur dann in eine Image-Kovarianz-Matrix (s. unten) umgewandelt werden, wenn die Inverse der Korrelationsmatrix sich einer Diagonalmatrix annähert. Der MSA-Wert gibt dafür ein Maß an. Bei einem Overall-MSA von .90 ist diese Voraussetzung im hohem Maße erfüllt.<sup>19)</sup>

#### 5.1.4. Faktorenanalyse

In der vorliegenden Untersuchung dient die Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule' vornehmlich zwei Zwecken: einmal soll damit überprüft werden, welche Faktoren bzw. Dimensionen in der Skala vorzufinden sind. Zum anderen sollen in diesen Faktoren auch Kennwerte für die befragten Hauptschullehrer angegeben werden können. D.h. nicht mit der Gesamtskala sondern mit den einzelnen Faktorwerten soll in den nachfolgenden Fragestellungen nach den Bedingungen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule weitergerechnet werden. Die Einzelfaktoren zeichnen sich durch Eindimensionalität aus. Die Faktorenanalyse ist damit ein besonderes Verfahren, die Eindimensionalität der Einzelskalen (Einzelfaktoren) sicherzustellen. Damit dient die Faktorenanalyse auch dem Zweck der Skalierung.



Jede Faktorenanalyse wirft drei Probleme auf:  
die Schätzung der Kommunalitäten, die Bestimmung der Faktoren  
und die Rotation zur Einfachstruktur.

#### a) Kommunalitätenschätzung

Ausgegangen wird von dem Modell mehrerer gemeinsamer Faktoren,<sup>21)</sup>  
Die Kommunalitäten müssen daher geschätzt werden, es ist nicht  
möglich, wie beim Hauptkomponentenmodell, für die Kommunalitäten  
eine Korrelation von +1 einzusetzen.<sup>22)</sup>

Der Korrelations-Koeffizient schwankt zwischen +1 und -1. Eine  
Eigenkorrelation von +1 würde bedeuten, daß jedes Item mit sich  
selbst korreliert, eine Korrelation von +1 ergeben würde.

Häufig wird als Schätzung der höchste Korrelationswert pro  
Zeile verwendet, manchmal wird die quadrierte multiple Korre-  
lation dieser Variablen mit den anderen restlichen Variablen  
als Maß für die Kommunalität herangezogen.<sup>23)</sup> Hier wird  
eine Image-Analyse gerechnet. Sie geht aus von der von Guttman  
formulierten Image- bzw. Anti-Image-Theorie.<sup>24)</sup> Dieses Ver-  
fahren hat den Vorzug, mathematisch exakt zu sein (wie das  
Hauptkomponentenmodell), andererseits aber auch die Vorteile  
des Modells mehrerer gemeinsamer Faktoren in sich zu inte-  
grieren.

Ausgegangen wird von der Kommunalitätenschätzung über die qua-  
drierte multiple Korrelation eines Items mit den restlichen  
Items. Das ist der Anteil der Varianz eines Items, der mit  
den anderen Varianzen der Items gemeinsam ist. Ohne nun aber  
jetzt die Kommunalitäten, d.h. die Diagonalelemente noch im  
Hinblick auf die wahren Kommunalitäten zu schätzen, werden die  
Nicht-Diagonal-Elemente der Korrelationsmatrix umformuliert,  
sodaß zum Schluß eine Ausgangsmatrix übrigbleibt, die nur den  
gemeinsamen Variationsanteil der ursprünglichen Korrelations-  
matrix aufweist. Diese Image-Kovarianz-Matrix ist die Grund-  
lage der Faktorisierung.<sup>25)</sup>

Das Verfahren hat den Vorteil, daß nur mit dem gemeinsamen  
Variationsanteil der einzelnen Items gerechnet wird. Alle spe-  
zifischen Varianzen bzw. Irrtums-Varianzen werden aus diesem  
Ansatz ausgeschlossen.



Alle Faktorenanalysen, die in dieser Untersuchung gerechnet wurden, beruhen auf der Image-Kovarianz-Matrix als Ausgangsmatrix.

#### b) Faktorisierung (Zahl der Faktoren)

Für das Image-Analysen-Modell der Faktorenanalyse existieren noch keine Signifikanztests zur Extraktion der Faktoren.<sup>26)</sup> Kaiser gab wohl 1960 - und dieser Vorschlag wurde von Veldman 1968 aufgegriffen - als Faustregel an, man möge etwa die Hälfte der Items als Ausgangszahl für die Zahl der Faktoren nehmen.<sup>27)</sup> Dieses Vorgehen ist sinnvoll, wo die Faktorenanalyse als ein Explorationsverfahren verwendet wird, d.h. dort, wo die Zahl der Faktoren unbekannt ist und man herausfinden möchte, wieviele Faktoren möglich sind.

Als Faustregel wird weiter angegeben, daß besser mehr Faktoren zu extrahieren sind, als zu wenig.<sup>28)</sup>

Anders stellt sich dieses Problem dar, wenn wie in unserem Fall von einer relativ großen Zahl von Items ausgegangen, von vorneherein aber nur mit einer geringen Anzahl von Faktoren gerechnet wurde.

Welche Möglichkeiten bestehen in diesem Fall, die Zahl der Faktoren zu bestimmen?

Im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Image-Faktorenanalyse, dem Harris-Faktoren-Modell schlägt Kaiser 1970 ein neues Extrahierungskriterium vor.<sup>29)</sup> Bei der Hauptkomponenten-Analyse besteht Übereinstimmung, so viele Faktoren aus der Korrelationsmatrix (mit Eigenkorrelationen 1 in der Diagonale als Kommunalität) zu extrahieren, bis der Eigenwert von 1 unterschritten wird; d.h. es werden alle Faktoren mit einem Eigenwert größer als 1 extrahiert.<sup>30)</sup> Dieses Kriterium läßt sich auch für die vorliegende Analyse anwenden, jedoch nicht für die Image-Kovarianz-Matrix, sondern für die der Image-Kovarianz-Matrix zugrundeliegenden Korrelationsmatrix. Aber auch dieses Kriterium scheint für den vorliegenden Fall einer 'geplanten Faktorenanalyse' wenig fruchtbar zu sein. Es müßten zu viele Faktoren ( $r = 14$ ) extrahiert werden.<sup>31)</sup> Diese Zahl ist in Relation zu den zugrundegelegten 60 Items schon sehr groß, hinsichtlich der Zahl der zugrundegelegten Faktoren entschieden zu hoch.

Nun spielt für ein orthogonales Faktorenmodell die Zahl der Faktoren nur eine relativ geringe Rolle. Die Verzerrungen, die durch zu viele extrahierte Faktoren auftreten können, sind relativ gering.<sup>32)</sup>

Geht man aber von einem schiefwinkligen Faktorenmodell aus, so wie das hier getan wird, dann ist in der Tat zu fragen, ob die schiefwinklige Lösung nicht wesentlich sensibler auf falsche Faktorenzahlen reagiert als das orthogonale Modell.

Aus diesem Grunde wurde zur Bestimmung der Zahl der Faktoren der Image-Kovarianz-Matrix ein anderes Kriterium herangezogen. Sowohl für die Ausgangs-Korrelations-Matrix, als auch für die Image-Kovarianz-Matrix wurden die Eigenwerte der Faktoren extrahiert und in einem Diagramm (s. Abb. 1, Anhang I) aufgetragen. Als Extrahierungskriterium wurde der Punkt gewählt, wo der kontinuierliche Verlauf der Eigenwertkurve einen deutlichen Sprung zeigt.<sup>33)</sup> Das ist für die Korrelationsmatrix nicht so deutlich zu erkennen; für die Eigenwerte der Image-Kovarianz-Matrix zeigt sich dies deutlich nach dem 7. Faktor. Diese Eigenwertdiskontinuität soll deutlich machen, daß die nachfolgenden Faktoren so geringe Varianzanteile aufweisen, daß man sie möglicherweise vernachlässigen kann.

Für sich allein genommen ist dieses Kriterium für viele Untersuchungszwecke, vor allen Dingen für explorative Faktorenanalysen sicherlich unzureichend und muß immer mit anderen Extrahierungskriterien in Zusammenhang gebracht werden. Im vorliegenden Fall aber, wo von vorneherein nur eine sehr sehr geringe Anzahl von Faktoren angenommen wurde, und die Statements auch gemäß dieser geringen Anzahl von Faktoren gebildet wurden, scheint dieses Kriterium aber hinreichend zu sein.

Daß die Zahl von 7 Faktoren, wie sie für die vorliegende Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule' zugrundegelegt wird, auch die bessere Lösung darstellt, als eine 14-Faktoren-Lösung, wird noch durch einen anderen Punkt bestätigt, der im Zusammenhang mit dem 3. Problem, dem Rotationsproblem der Faktorenanalyse, betrachtet wird.

### c) Rotation zur Einfachstruktur

Die Faktorisierung einer Ausgangsmatrix allein nach mathematischen Gesichtspunkten ergibt nicht immer hinsichtlich der zugrundeliegenden Theorie auch eine sinnvolle Lösung des Faktorenproblems. Geht man zunächst einmal vom orthogonalen Modell der Faktorenanalyse aus, so bedeutet die rein mathematische Lösung irgend eine Lösung, die nur als Bedingung hat, daß die extrahierten Hauptachsen der Faktoren in einem Faktorenraum aufeinander senkrecht stehen.<sup>34)</sup> Die Faktorenanalyse soll aber auch sinnvolle Faktoren darstellen. Dazu ist es notwendig, eine andere Vorstellung der Faktoren zugrunde zu legen.

#### Independent cluster problem:

In einer Faktorenlösung sollen diejenigen Items in einem Faktor hoch laden, die auch inhaltlich zusammengehören. Stellt man sich vor, daß die Item-Vektoren in einem Raum angeordnet sind, so bedeutet dies, daß sich bestimmte Cluster von Item-Vektoren gebildet haben. Es gilt nun, die Faktoren so zu rotieren, daß sie zwar noch der Bedingung der Orthogonalität genügen, die Hauptachsen der Faktoren jedoch in die Mitte der jeweiligen Variablen-Cluster zu liegen kommen. Diese Rotation nach unabhängigen Clustern wird auch als Rotation zur Einfachstruktur bezeichnet.<sup>35)</sup>

Ein Rotation auf Einfachstruktur hat aber dann erst Sinn, wenn vorausgesetzt werden kann, daß tatsächlich Einfachstruktur besteht, d.h. daß tatsächlich independent clusters der Items vorliegen.

Das kann für den vorliegenden Fall der 'geplanten Faktorenanalyse' als vorgegeben angenommen werden. Es ist allerdings ungeklärt, wie die einzelnen Cluster zueinander stehen.

So wurde zunächst einmal das orthogonale Modell zugrundegelegt und nach dem Varimax-Kriterium auf Einfachstruktur rotiert.<sup>36)</sup>

Die dabei gefundene Faktor-Lösung ist in Tabelle Nr. 1 dargestellt. Extrahiert wurden 7 Faktoren; alle 7 Faktoren stehen senkrecht aufeinander, d.h. sie sind unabhängig voneinander.

Ist diese Annahme der Unabhängigkeit aber auch eine realistische Annahme? Geht man davon aus, daß das Problem 'weiterführende Ziele' die einzelnen Deutungsmuster in einem bestimmten Zu-

sammenhang darstellt, dann ist es fraglich, ob die Faktoren senkrecht aufeinander stehen, d.h. voneinander unabhängig sind. Man kann annehmen, daß einzelne Faktoren mit anderen Faktoren, oder daß einzelne Cluster mit einigen Clustern enger zusammenliegen als mit anderen. Das bedeutet aber, daß das orthogonale Faktormodell nicht mehr zugrundegelegt werden kann, sondern ein schiefwinkeliges Modell<sup>37)</sup> Verwendung finden muß.

Nach zwei Verfahren wurden die jeweils gefundenen Faktorlösungen rotiert, einmal nach dem Promax-Verfahren, zum anderen nach dem Orthoblique-Verfahren.

#### Promax-Rotation<sup>38)</sup>

Dabei wird die varimax-rotierte Faktorlösung als Ausgangsmatrix herangezogen. Diese Matrix wird zu einer 'Idealmatrix' umgebildet, so daß hohe Faktorladungen erhöht, niedrige Ladungen verringert werden. Dies geschieht durch Potenzieren der einzelnen Faktorladungen.

Eine Einfachstruktur wird am ehesten erreicht, wenn der Faktor 3 oder 4 als Potenz gewählt wird.<sup>39)</sup> In einem letzten Schritt wird die Idealmatrix mit der Ausgangsmatrix verglichen und die Ausgangsmatrix nach der Methode der kleinsten Quadrate an die Ideal-Matrix angepaßt.<sup>40)</sup> Diese Anpassung ergibt eine schiefwinkelige Lösung. Schiefwinkelige Faktorenanalysen bringen immer zwei Arten von Faktor-Lösungs-Matrizen hervor, die im orthogonalen Fall zusammenfallen, einmal die Faktor-Struktur-Matrix und zum anderen die Faktor-Pattern-Matrix.<sup>41)</sup> Letztere wird in Tabelle Nr. 24, Anhang I, dargestellt.

Eine schiefwinkelige Lösung bedeutet, daß die Faktoren nicht mehr unabhängig voneinander sind, sondern miteinander korrelieren können. Eine Korrelationsmatrix ist in Tabelle Nr. 24, Anhang I, dargestellt. Die Faktorinterkorrelationen, die sich aufgrund einer Promax-Lösung, Potenz K= 4, ergibt, ist in Tabelle Nr. 25, Anhang I, dargestellt.



### Orthoblique Rotation:<sup>42)</sup>

Die zweite Möglichkeit der Rotation auf schiefwinkelige Einfachstruktur wurde in den 60-er Jahren von Harris und Kaiser entwickelt: die orthoblique Rotation.

Folgendes wird angenommen: Es soll eine schiefwinkelige Lösung der Faktorenanalyse herauskommen, die Rotation selbst soll aber nicht schiefwinkelig sein, sondern auf orthogonalen Transformationen beruhen. Das hat den Vorteil, daß die Zahl der extrahierten Faktoren die Faktorenlösung wenig beeinflusst.

Die orthoblique Rotation ist damit relativ unsensibel gegenüber der Zahl der Faktoren-Problem.<sup>43)</sup> Auch diese orthoblique Rotation wurde gerechnet. In Tabelle Nr. 23, Anhang I, wird die Varimax-Lösung mit der orthoblique Lösung verglichen. Dabei zeigen sich Übereinstimmungen, die dafür sprechen, daß tatsächlich die gefundenen 7 Faktoren unabhängige Cluster darstellen.

Auch am Problem der Einfachstruktur läßt sich das Problem Zahl der Faktoren erläutern. Einfach-Struktur kann eigentlich nur dann vorausgesetzt werden, wenn die unabhängigen Cluster relativ bestimmt vorliegen, d.h. daß zumindest die wichtigen Faktoren tatsächlich unabhängige Cluster darstellen und daß alle Einzel-Item-Vektoren, die sich nicht clustern lassen, relativ bedeutungslos sind. So zeigt sich z.B. anhand der Orthoblique-Faktor-Lösung, daß die 14-Faktoren-Lösung gegenüber der 7-Faktoren-Lösung einen niedrigeren Einfach-Struktur-Index<sup>44)</sup> aufweist (Tabellen Nr. 26 d, 27 a, Anhang I). Dies ist als weiteres Indiz dafür zu werten, daß die zunächst angenommene Zahl von 14 Faktoren für das vorliegende Problem zu hoch angesetzt war.

### 5.1.5. Bildung von Einzelskalen und Faktorsummenwerten<sup>45)</sup>

Häufig kommt man auch über ein anderes Verfahren zu einer "schiefwinkligen" Faktorenlösung. Dabei liegt keine schiefwinklige Rotation zugrunde; es ist aber, zumindest was die Faktorinterkorrelationen anbelangt, eine Annäherung an eine schiefwinklige Lösung. Dabei wird folgendermaßen verfahren: Es wird die Varimax-Lösung zugrundegelegt, pro Versuchsperson werden



die jeweils gefundenen Punktwerte der Items, die in den jeweiligen Faktoren hoch laden zusammenaddiert und ein Summenwert gebildet. Die Interkorrelationen der so gebildeten Faktorsummenwerte, entsprechen einer schiefwinkligen Lösung.

In einem Artikel über den Mißbrauch bei der Bildung von Faktorwerten wird dieses Verfahren der Bildung von Faktorwerten entschieden abgelehnt, allerdings mit der Begründung, daß damit das orthogonale Modell der Faktorenanalyse verletzt werde.<sup>46)</sup> Das geschieht aber bei jedem schiefwinkligen Modell. Daß die Faktorsummenwert-Bildung eine brauchbare Lösung darstellt, zeigt sich, wenn man die Faktor-Interkorrelationen der Promax-Lösungen ( $K=3$  und  $K=4$ ) mit den Interkorrelationen der Faktorsummenwerte der jeweiligen Faktoren vergleicht. Hier zeigen sich gute Übereinstimmungen (s. Tabelle Nr. 22, 24 b, 25, Anhang I).

Bezüglich der Bildung von vier Skalen zur Erfassung der Deutungen der Hauptschullehrer, die der weiteren Analyse zugrundegelegt werden sollen, bedarf es einiger Erläuterungen.

Wie Faktorsummenwerte gebildet werden, wurde schon beschrieben. Jetzt ist zu zeigen, daß die Faktorsummenwerte (in den 4 Faktoren) jeweils 4 verschiedene Likert-Skalen-Werte darstellen. Die jeweiligen Verteilungen der Faktorsummenwerte sind schief, sie reproduzieren die Schiefe der Ausgangsvariablen. In den Tabellen Nr. 17, 18, 19, 20, Anhang I, sind jeweils 5 charakteristische Statements für die 4 Faktoren hinsichtlich Antwortverteilung, Schiefe, Exzeß, Faktorladung und Trennschärfe zusammengestellt.

Es ist sinnvoll, diese Faktorsummenwerte zu bilden und sie für die weitere Überprüfung von Hypothesen als Instrument einzubringen, um nicht mit 'reinen' Faktorwerten<sup>47)</sup> der Versuchspersonen weiterzurechnen. Diese würden alle Items mit in die Analyse einbeziehen; es wären dann nicht nur die Items relevant, die hoch in den Faktoren laden, sondern auch andere Items.

Auf der Basis der Faktorsummenwerte werden für die 4 gebildeten Skalen Aufgabenanalysen durchgeführt. Es werden die Trennschärfen der jeweiligen Statements in den Faktoren errechnet (Tabellen Nr. 17, 18, 19, 20, Anhang I). Für jede Skala kann ein Reliabilitätskoeffizient angegeben werden (Tabelle Nr. 4).<sup>4)</sup> Hierbei zeigt sich, daß die Trennschärfen relativ hoch sind, d.h. die Items sind in der Lage, in den einzelnen Dimensionen zwischen Lehrern, die sich an das Deutungsmodell der Deutungs-eliten angeschlossen haben, und solche, die das nicht getan haben, zu unterscheiden. Auch die Reliabilitäten der einzelnen Skalen sind relativ hoch, sie sind allerdings nicht übermäßig hoch. Das ist aber auch nicht zu verwundern, nachdem die Schiefe der Verteilungen sich nicht nur in einem niedrigen Korrelationskoeffizienten, sondern auch in einer niedrigen Reliabilität niederschlagen kann.<sup>49)</sup>

Hinzu kommt, daß die Höhe des Reliabilitätskoeffizienten von der Zahl der Items abhängt.<sup>50)</sup>

Für vier Faktoren wurden Faktorsummenwerte der Hauptschullehrer gebildet. Zugrundegelegt wurden die Items, die in der Varimax-Lösung in diesen vier Faktoren hoch laden. Es ergeben sich für diese vier Faktoren 14, 10, 10 und 5 Items. Für diese Item-Zahlen sind die angegebenen Reliabilitäten von .89, .81, .83 und .70 durchaus angemessen und brauchbar anzusehen.<sup>51)</sup>

## 5.2. Die Struktur der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule

Über die Struktur der institutionalisierten Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule wurde schon ausführlich berichtet. Hier ist zunächst zu zeigen, daß auch Hauptschullehrer die Deutung der Hauptschule strukturieren.

Es wurde geklärt, daß eine Faktorenanalyse gerechnet werden kann. Jetzt geht es darum, die einzelnen vorfindbaren Faktoren zu identifizieren und zu benennen.

Hypothese 1: Die Deutung der Hauptschullehrer hinsichtlich der Hauptschule als einer weiterführenden Schule ist strukturiert.

Prüf-                    Eine Faktorenanalyse der Deutung der Hauptschule  
hypothese:            als weiterführende Schule bei Hauptschullehrern  
der 9.Klasse ergibt voneinander unterscheidbare  
Deutungsmuster.

Insgesamt wurden drei verschiedene Faktorenanalysen gerechnet:

- a) eine Image-Analyse mit anschließender Varimax-Rotation;
- b) eine Image-Analyse mit anschließender Varimax-Rotation und darauf aufbauender Promax-Rotation;
- c) eine Image-Analyse nach dem Harris-Kaiser-Modell mit anschließender orthoblique Rotation (little Jiffy, Mark IV).<sup>52)</sup>

Vergleicht man die Varimax-Lösung (Tabelle Nr.1) mit der Promax-Lösung (Tabelle Nr. 24, Anhang I), so fällt auf, daß für die ersten vier Faktoren nahezu jeweils die gleichen Items in den entsprechenden Faktoren hoch laden. Allerdings ist bei den Faktoren 5, 6 und 7 schon schwieriger ein Vergleich zu treffen. Aber auch hier zeigen einzelne Markier-Variablen Übereinstimmung.

Ähnlich sieht es aus, wenn man die Varimax-Lösung (Tabelle Nr.1) mit der Little-Jiffy-Lösung (Tabelle Nr. 27, Anhang I) vergleicht und dabei die Übereinstimmung der Varimax- mit der Promax-Lösung berücksichtigt. Vergleicht man jeweils nur die

Tabelle Nr.:1a

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'weiterführende Hauptschule' (reduzierte Itemzahl  $n = 60$ );  
 VARIMAX-rotierte Faktorenloadungen  
 (Basis:  $n = 186$  Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Item-Nr.: | <u>Faktoren</u> |      |      |      |      |      |      |
|-----------|-----------------|------|------|------|------|------|------|
|           | 1               | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
| 1         | .12             | .32  | -.00 | -.17 | -.02 | .46  | -.13 |
| 2         | .52             | .19  | .03  | -.06 | -.12 | .35  | .01  |
| 3         | -.25            | -.18 | .33  | -.21 | -.03 | -.06 | -.20 |
| 4         | .21             | .07  | -.07 | -.01 | -.10 | .58  | .14  |
| 5         | -.01            | .04  | .07  | -.65 | -.06 | .03  | -.02 |
| 6         | -.10            | .17  | -.06 | -.50 | .15  | -.02 | .12  |
| 7         | .28             | .40  | -.31 | .08  | .10  | .28  | .40  |
| 8         | .49             | .23  | -.06 | .01  | -.10 | .05  | .46  |
| 9         | .57             | .12  | -.14 | .01  | .01  | -.02 | .50  |
| 10        | .64             | .17  | -.11 | .04  | -.02 | .12  | .30  |
| 11        | -.41            | -.08 | .48  | -.09 | .13  | -.11 | -.12 |
| 12        | .31             | .30  | -.26 | -.02 | .12  | .46  | .19  |
| 13        | -.32            | -.18 | .47  | -.05 | .12  | -.34 | -.10 |
| 14        | -.59            | -.06 | .32  | -.06 | .16  | .04  | -.23 |
| 15        | -.19            | -.38 | .37  | -.21 | -.05 | -.01 | -.29 |
| 16        | .67             | .02  | .01  | -.01 | .05  | -.04 | .07  |
| 17        | -.40            | .09  | .39  | -.24 | .05  | -.07 | -.03 |
| 18        | -.47            | .13  | .24  | -.19 | -.03 | -.07 | -.05 |
| 19        | .12             | -.05 | .09  | -.51 | .26  | -.04 | -.17 |
| 20        | .21             | .35  | -.12 | -.09 | -.01 | .21  | .36  |
| 21        | .26             | .20  | -.09 | -.09 | -.13 | .20  | .21  |
| 22        | .55             | .15  | -.06 | .08  | -.27 | .08  | -.00 |
| 23        | -.05            | -.09 | .51  | .05  | .17  | -.07 | -.03 |
| 24        | .12             | .50  | -.07 | -.08 | .16  | .02  | -.01 |
| 25        | -.42            | .04  | .47  | -.08 | .17  | -.08 | -.11 |
| 26        | .08             | -.09 | .48  | -.12 | -.08 | .06  | -.02 |
| 27        | -.21            | -.21 | .52  | .02  | .06  | .00  | -.14 |
| 28        | .27             | .45  | .17  | .00  | -.19 | .05  | .06  |
| 29        | -.67            | -.02 | .22  | -.03 | .05  | -.17 | .06  |
| 30        | -.17            | -.17 | .31  | -.05 | .17  | .12  | .28  |
| 31        | -.18            | -.36 | .35  | -.04 | .16  | -.10 | .06  |
| 32        | .45             | .08  | .01  | -.09 | .10  | .04  | .10  |
| 33        | .20             | .36  | -.15 | -.18 | -.40 | .12  | .42  |
| 34        | .02             | .46  | -.01 | -.07 | -.29 | .15  | .17  |
| 35        | .21             | .47  | -.17 | -.06 | .00  | -.01 | .37  |
| 36        | -.10            | -.44 | .36  | .11  | .41  | -.03 | -.23 |
| 37        | -.00            | .55  | -.33 | -.07 | -.00 | .17  | .10  |
| 38        | -.04            | .53  | -.07 | -.16 | -.19 | .04  | -.08 |
| 39        | .01             | .01  | -.01 | -.54 | -.08 | -.02 | .06  |
| 40        | -.01            | .49  | -.12 | .01  | .13  | .04  | .09  |

Tabelle Nr.: 1b Fortsetzung

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'weiterführende Hauptschule' (reduzierte Itemzahl  $m = 60$ );

VARIMAX-rotierte Faktorenloadungen

(Basis:  $n = 186$  Hauptschullehrer der 9. Klasse)

| Item-Nr. | <u>Faktoren</u> |      |      |      |      |      |      |
|----------|-----------------|------|------|------|------|------|------|
|          | 1               | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
| 41       | -.12            | .03  | .27  | -.17 | .12  | -.28 | -.23 |
| 42       | .29             | .24  | .05  | -.34 | -.05 | .21  | -.07 |
| 43       | .19             | .02  | .55  | .06  | .04  | -.03 | -.01 |
| 44       | -.24            | -.04 | .18  | -.14 | .36  | -.07 | .00  |
| 45       | .38             | .08  | .08  | .11  | .14  | .15  | .07  |
| 46       | -.01            | -.04 | .32  | -.05 | .34  | -.10 | -.01 |
| 47       | .28             | .28  | -.24 | .02  | -.21 | .42  | .15  |
| 48       | .09             | .62  | -.06 | -.16 | -.15 | .15  | .02  |
| 49       | -.22            | -.17 | .41  | .03  | .11  | -.15 | -.04 |
| 50       | .10             | .43  | .01  | .03  | -.02 | .05  | .08  |
| 51       | .01             | .32  | -.22 | -.06 | -.22 | .24  | .36  |
| 52       | .64             | .16  | .09  | .08  | .00  | .09  | .10  |
| 53       | -.69            | -.14 | .11  | .12  | .24  | -.08 | .07  |
| 54       | .49             | -.02 | -.12 | -.13 | -.14 | .19  | -.10 |
| 55       | -.43            | .02  | .23  | -.17 | -.03 | -.16 | .09  |
| 56       | -.01            | .23  | -.12 | -.45 | -.06 | .15  | .07  |
| 57       | -.02            | .25  | -.20 | -.07 | -.00 | .26  | .24  |
| 58       | -.12            | -.21 | .64  | -.00 | -.02 | -.07 | -.06 |
| 59       | .17             | .39  | -.44 | -.25 | -.03 | .35  | .05  |
| 60       | .16             | .32  | -.24 | -.24 | .22  | .24  | .07  |

Anteil der gemeinsamen  
an der Gesamtvarianz: 59%

Anteil der extrahierten  
an der gemeinsamen  
Varianz (bei 7 Faktoren): 67%



hochladenden Items in den verschiedenen Faktorenlösungen, so stellt sich auch hier für die ersten vier Faktoren eine relativ gute Übereinstimmung ein. Der Faktor 1 der Varimax-Lösung findet sich in Faktor 2 der Little-Jiffy-Lösung, der Faktor 2 der Varimax-Lösung findet sich in Faktor 6, der Faktor 3 der Varimax-Lösung findet sich in Faktor 3 und der Faktor 4 der Varimax-Lösung ist nahezu identisch mit dem Faktor 7 der Little-Jiffy-Lösung.

Zum gleichen Ergebnis kommt man, wenn man die Faktorwerte<sup>53)</sup> der Versuchspersonen in der Varimax-Lösung mit den Faktorwerten in der Little-Jiffy-Lösung vergleicht. Dies ist in Tabelle Nr. 23, Anhang I, dargestellt. Hierbei zeigt sich, daß in der Tat die ersten vier Faktoren der varimax-rotierten Faktorenlösung mit vier Faktoren (nämlich 2, 6, 3 und 7) der Little-Jiffy-Lösung hoch korrelieren. Alle Korrelationen liegen höher als .89. Der Faktor 5 der Varimax-Lösung hat keine so gute Entsprechung in der Little-Jiffy-Lösung. Er kann nicht identifiziert werden. Der Faktor 6 findet sich im Faktor 1 der Little-Jiffy-Lösung, und Faktor 7 der Varimax-Lösung in den Faktoren 4 und 5 der Little-Jiffy-Lösung.

Dadurch zeigen die Faktoren 1 bis 4 gute Übereinstimmungen, die Faktoren 5 mit 7 nur geringe Übereinstimmungen. Nachdem auch Varimax-Lösung und Promax-Lösung in den Faktoren 5, 6 und 7 nur wenig übereinstimmen, ist zu vermuten, daß die Extraktion dieser drei Faktoren methodenabhängig ist.<sup>54)</sup> Es wäre daher bedenklich, diese drei Faktoren in die weitere Analyse einzubeziehen.

Daß die ersten vier Faktoren sich in allen drei gerechneten Faktorenanalysen wiedergefunden haben, läßt sich auch auf einem weiteren Weg darstellen. Geht man von den Faktor-Summenwerten aus, die aufgrund der Varimax- und der Promax-Faktorenlösung gebildet wurden, dann teiger sich im Vergleich der Faktorsummenwerte mit den Varimax-Faktor-Werten hohe Übereinstimmungen. Alle vier Faktor-Summen-Werte (mehr Faktor-Summen-Werte wurden nicht gebildet) korrelieren höher als .88 mit den entsprechenden Varimax-Faktor-Werten. (Tab. 21, Anh. I).

Dieses Ergebnis ist zunächst trivial, weil die Faktor-Summen-Werte aufgrund der Varimax-Lösung und Promax-Lösung gebildet wurden. Interessant ist es, nun diese Faktor-Summen-Werte mit den Little-Jiffy-Faktor-Werten zu vergleichen.

Auch hier zeigt sich das, was der Vergleich der Little-Jiffy-Faktor-Werte mit den varimax-rotierten Faktorwerten deutlich machte: daß sich der Faktor-Summen-Wert 1 im Little-Jiffy-Faktor 2, 2 in Little-Jiffy-Faktor 6, 3 in Little-Jiffy-Faktor 3 und 4 in Little-Jiffy-Faktor 7 wiederfindet. Alle Korrelationen sind höher als .90. Auch hier ergeben sich für die ersten vier Faktoren gute Übereinstimmungen.

Bisher wurde die Faktorenidentifikation dadurch geleistet, daß die Faktorenlösungen mehrerer verschiedener Faktorenanalysen miteinander verglichen wurden. Die Faktoren lassen sich aber auch anhand eines anderen Verfahrens identifizieren: der Replikation der Faktorenanalyse.<sup>55)</sup>

Prüf- Die Faktorstruktur der Deutung der Hauptschule  
hypothese: als weiterführende Schule ist bei Hauptschullehrern replizierbar.

Faktorenidentifikation heißt nun, daß sich eine gefundene Faktorenlösung in einer anderen Population wiederfindet. Häufig werden zur Faktorenidentifikation die Populationen nach einem Zufallsverfahren geteilt und für jede dieser beiden Stichproben getrennt eine Faktorenanalyse gerechnet.<sup>56)</sup> Im Anschluß daran werden dann diese beiden Faktorenanalysen miteinander verglichen. Im vorliegenden Fall ist dies nicht notwendig. Einmal wurden Hauptschullehrer der 9.Klasse befragt, zum anderen wurden die gleichen Statements auch Lehrern, die in einer 7. und 8.Klasse das Fach Sozialkunde unterrichtet haben, vorgelegt. Es besteht nun die Möglichkeit, für beide dieser Populationen getrennt eine Faktorenanalyse zu rechnen.

Bei dem Vergleich der beiden sichergebenden Faktorenlösungen wird die Varimax-Lösung (orthogonale Lösung) zugrundegelegt. Es wäre grundsätzlich möglich gewesen, auch jeweils schiefwinkelige Lösungen miteinander zu vergleichen, nur könnten durch die dabei bestehenden Interkorrelationen der Faktoren möglicherweise Schwierigkeiten bei der Interpretation der einzelnen Faktoren entstehen.<sup>57)</sup>

Das Ergebnis dieses Faktorstrukturvergleiches ist in Tabelle Nr. 2 dargestellt. Dabei wurde nach einem von Kaiser entwickelten Verfahren ausgegangen.<sup>58)</sup> Es wird zunächst einmal die Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation für die Hauptschullehrer der 9.Klasse durchgeführt, anschließend die Faktorenanalyse der 7. und 8.Klasse. Die zweite Faktorenanalyse wird jetzt so rotiert, daß sie sich möglichst der Lösung der ersten Faktorenanalyse annähert. Es wird so rotiert, daß die Hauptachsen nach Möglichkeit zusammenfallen. Dabei muß das Kriterium der Orthogonalität der Faktoren gewahrt bleiben. Als Maß der Übereinstimmung zwischen den gefundenen Hauptachsen der Lösung eins und zwei, dient der Kosinus des durch sie entstehenden Winkels.<sup>59)</sup> Darüberhinaus besteht nicht nur die Möglichkeit, den Kosinus des Winkels zwischen den jeweiligen Hauptachsen der beiden Faktorenlösungen zu finden, sondern auch den Kosinus des Winkels zwischen jeweils entsprechenden Item-Vektoren.<sup>60)</sup> Auch dieses Ergebnis ist in der Tabelle Nr.2 dargestellt.

Mit Ausnahme der Faktoren 3 und 6 der Faktorenlösung bei Hauptschullehrern der 9. Klasse ergaben sich gute Übereinstimmungen. Die Faktoren 1, 2, 4, 5 und 7 können eindeutig identifiziert werden. Für die Faktoren 3 und 6 sind Einschränkungen zu machen.

Auch hinsichtlich der Überprüfung der Korrelationen zwischen den Item-Vektoren zeigen sich gute Übereinstimmungen.

Der Vergleich der Faktorenlösung der Deutung der Hauptschule bei Hauptschullehrern der 9.Klasse mit der Faktorenlösung bei Hauptschullehrern der 7. und 8.Klasse hat eine recht gute Übereinstimmung ergeben. So können die einzelnen Faktoren, nachdem sie sich in zwei unterschiedlichen Populationen bestätigt haben, eindeutiger identifiziert werden, als wären sie nur aufgrund einer einzigen Faktorenanalyse in einer Population entstanden. Diese Faktorenenidentifikation ist die Voraussetzung dafür, die Faktoren zu interpretieren.<sup>61)</sup>

Tabelle Nr.: 2

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'weiterführende Hauptschule' (reduzierte Itemzahl  $n = 60$ );

Vergleich der VARIMAX-rotierten Faktorenlösungen zwischen Hauptschullehrern der 9.Klasse und der 7./8.Klasse  
(jeweils sieben Faktoren wurden extrahiert)

(Basis:  $n = 186$  und  $n = 231$  Hauptschullehrer der 9. und 7./8.Kl.)

Gosinus zwischen zwei Faktorachsen

| Faktoren<br>9.Klasse | Faktoren 7./8.Klasse |      |      |      |      |     |      |
|----------------------|----------------------|------|------|------|------|-----|------|
|                      | 1                    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6   | 7    |
| 1                    | -.02                 | -.95 | -.19 | -.19 | -.08 | .15 | -.06 |
| 2                    | .13                  | -.02 | .05  | -.02 | -.16 | .21 | .95  |
| 3                    | -.03                 | -.14 | .77  | -.26 | .56  | .06 | .03  |
| 4                    | -.96                 | .09  | -.11 | -.18 | .02  | .12 | .12  |
| 5                    | .20                  | .23  | -.09 | -.91 | -.24 | .07 | -.10 |
| 6                    | .15                  | .09  | -.58 | -.08 | .76  | .21 | .10  |
| 7                    | .05                  | .12  | .12  | .16  | -.15 | .93 | -.24 |

Gosinus zwischen zwei Item-Vektoren

| Item-Nr. |     |     |     |     |     |     |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 6    | .95 | .93 | .85 | .76 | .81 | .92 |
| 7 - 12   | .93 | .88 | .94 | .93 | .90 | .94 |
| 13 - 18  | .96 | .94 | .80 | .93 | .83 | .86 |
| 19 - 24  | .95 | .95 | .74 | .95 | .80 | .93 |
| 25 - 30  | .87 | .85 | .98 | .89 | .96 | .64 |
| 31 - 36  | .87 | .89 | .89 | .94 | .89 | .92 |
| 37 - 42  | .91 | .94 | .91 | .52 | .80 | .95 |
| 43 - 48  | .83 | .92 | .87 | .89 | .90 | .94 |
| 49 - 54  | .97 | .88 | .96 | .87 | .97 | .92 |
| 55 - 60  | .97 | .95 | .91 | .94 | .91 | .95 |

Der getroffene Faktorstrukturvergleich würde es nahelegen, alle sieben Faktoren zu identifizieren und zu interpretieren. Jedoch ist zu berücksichtigen, daß dieser Faktor-Struktur-Vergleich nur auf der orthogonalen Varimax-Lösung der Faktorenanalyse aufgebaut ist. Es wurden aber auch zwei schiefwinkelige Faktorenanalysen (Promax- und Little-Jiffy-Lösung) eingebracht. Und hier zeigte sich, daß die Übereinstimmung lediglich für die ersten vier Faktoren galt. Aus diesem Grunde wird vor der Interpretation folgender Kompromiß eingegangen. Zwar wird von einer 7-Faktoren-Lösung ausgegangen, die Faktoren 5, 6 und 7 werden aber nicht interpretiert und benannt. So werden im folgenden nur die ersten vier Faktoren benannt.

Tabelle Nr. 17, Anhang I, dient der Interpretation des ersten Faktors. Dieser erste Faktor wird 'Gleichwertigkeit' benannt. Ihm liegt die Deutung zugrunde, daß die Hauptschule neben den anderen weiterführenden Schulen einen gleichrangigen und gleichwertigen Platz einnimmt. In dieser Tabelle werden fünf charakteristische Statements aufgeführt, ihre Verteilungen, ihre Mittelwerte, ihre Standardabweichungen, ihre Schiefen und ihre Exzesse dargestellt. Darüberhinaus finden sich darin auch die Faktorenladungen in der Varimax-Lösung.<sup>62)</sup>

Der zweite Faktor wird als Faktor 'Leistungsmöglichkeit' benannt. Auch hier werden in Tabelle Nr. 18, Anhang I, fünf charakteristische Items benannt, die hohe Faktorladungen in den Varimax-Faktoren aufweisen. Der Faktor 'Leistungsmöglichkeit' beinhaltet, daß die Hauptschule als eine Schule gedeutet wird, die gegenüber der Volksschuloberstufe eine Verbesserung gebracht hat. Aufgrund der Leistungs differenzierung in der Hauptschule können vom Schüler höhere Leistungen erwartet werden, die überdies dadurch belohnt werden, daß für diejenigen Schüler, die hohe Leistungen zeigen, die Möglichkeit besteht, einen qualifizierenden Abschluß zu erwerben.

Der dritte Faktor wird 'Durchlässigkeit' genannt. Auch hier sind in Tabelle Nr. 19, Anhang I, fünf Markierungsitems aufgeführt. 'Durchlässigkeit' bedeutet, daß die Hauptschule keine Sackgasse mehr ist, sondern daß hohe Durchlässigkeit von der Hauptschule zu den weiterführenden berufsbildenden Schulen besteht.



Der vierte Faktor wird mit 'Begabung' bezeichnet. In diesem Faktor wird ausgedrückt, daß die Hauptschüler eine besondere Begabung aufweisen, eine vor allem praktisch orientierte und berufsbezogene Begabung. In Tabelle Nr. 20, Anhang I, sind fünf charakteristische Items dargestellt.

### 5.3. Gemeinsamkeiten in der institutionalisierten Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule und der Deutung der Hauptschullehrer

Die Struktur der Deutung der Hauptschule bei Hauptschullehrern wurde im letzten Abschnitt behandelt. Jetzt gilt es, die dabei gefundenen Deutungsdimensionen mit den Elementen der institutionalisierten Deutung der Hauptschule vergleichen.

Dieser Vergleich ist aber erst möglich, nachdem die institutionalisierte Deutung der Hauptschule operationalisiert wurde. erinnert man sich der Bildung des Untersuchungsinstruments für die Deutung der Hauptschullehrer, so wurde dort die Dimensionierung der institutionalisierten Deutung dadurch vorweggenommen, daß die einzelnen Untersuchungselemente fünf Deutungsdimensionen zugeordnet wurden (s. Tabelle Nr. 29, Anhang I). Das bedeutet, daß die institutionalisierte Deutung der Hauptschule anhand der dort formulierten Statements operationalisiert wurde. Damit ist die institutionalisierte Deutung bereits in dem Untersuchungsinstrument der Deutung der Hauptschullehrer in einer möglichen Deutungsstruktur abgebildet.<sup>63)</sup>

Der Vergleich spricht die Übereinstimmung zwischen der Faktorstruktur und der Struktur der institutionalisierten Deutung an. Es geht also um einen Faktorstrukturvergleich. Dazu ist es notwendig, auch für die institutionalisierte Deutung eine Faktorstruktur zu entwickeln.

Eine Faktorenlösung wird allgemein durch die Ladungen der Items in den Faktoren definiert. Dies kann auch für die hypothetische Faktorstruktur vollzogen werden: Die Ladungen der den jeweiligen Deutungsdimensionen zugeordneten Items werden als  $\pm 1$ , im übrigen als 0 definiert.<sup>64)</sup>

Hypothese 2: In der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule bei Hauptschullehrern und in der institutionalisierten Deutung der Hauptschule finden sich gemeinsame Dimensionen (Strukturelemente).

**Prüf-                    In einem Vergleich der Faktorstruktur der Deutung**  
**hypothese:            der Hauptschule bei Hauptschullehrern mit der aus der**  
                               institutionalisierten Deutung abgeleiteten hypo-  
                               thetischen Faktorstruktur, zeigen sich gemeinsame  
                               Faktoren.

Jetzt ist es möglich, die hypothetische Faktorstruktur mit der bei den Hauptschullehrern gefundenen Faktorstruktur zu vergleichen. Dies geschieht nach demselben Verfahren, das auch bei dem Vergleich der Faktorenlösungen bei Hauptschullehrern der 9.Klasse mit Hauptschullehrern der 7./8.Klasse angewendet wurde.

Die hypothetische Faktorenlösung dient als Ausgangsstruktur. Die Faktorenlösung bei den Hauptschullehrern wird nun so rotiert, daß eine möglichst gute Anpassung an die hypothetische Struktur erfolgt. Das Ergebnis dieses Faktorstrukturvergleichs ist in Tabelle Nr. 3 dargestellt.

Die Faktoren 1, 2, 3, 4 und 6 in der Faktorenlösung bei den Hauptschullehrern zeigen eine hohe Übereinstimmung mit den fünf Faktoren der hypothetischen Faktorstruktur. Lediglich die Faktoren 5 und 7 korrespondieren nicht mit den hypothetischen Faktoren.

Beim Vergleich der einzelnen entsprechenden Item-Vektoren zeigen sich in manchen Fällen nur geringe Korrelationen zwischen der Deutung der Hauptschullehrer und der hypothetischen Deutung. Von einzelnen Ausnahmen abgesehen, sind davon aber nicht die Markier-Items der Hauptschullehrerdeutung betroffen.<sup>65)</sup>

Insgesamt gesehen kann die Prüfhypothese als bestätigt gelten. Ausgenommen davon bleiben lediglich die Faktoren 5 und 7. Diese Ausnahmen haben aber für die Untersuchung keine weiteren Folgen. Schon aufgrund der verschiedenen Faktorenlösungen in der Deutung der Hauptschule bei den Hauptschullehrern wurden nur die ersten vier Faktoren identifiziert und interpretiert. Diese Vorsichtsmaßnahme erfährt durch das hier vorliegende Ergebnis eine weitere Rechtfertigung.

Tabelle Nr.: 3

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'weiterführende Hauptschule' (reduzierte Itemzahl n= 60);  
 Vergleich der VARIMAX-rotierten Faktorlösungen mit einer theoretischen (hypothetischen) Faktorstruktur (vgl. Tab.Nr.: 29)  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Cosinus zwischen zwei Faktorachsen

| Faktoren<br>9.Klasse | hypothetische Faktoren |      |      |      |      |
|----------------------|------------------------|------|------|------|------|
|                      | 1                      | 2    | 3    | 4    | 5    |
| 1                    | .96                    | .01  | .05  | .23  | .01  |
| 2                    | -.00                   | -.01 | .92  | .00  | .12  |
| 3                    | .03                    | -.99 | .00  | -.09 | -.12 |
| 4                    | .19                    | .07  | -.08 | -.92 | .20  |
| 5                    | -.14                   | -.02 | -.32 | .04  | .15  |
| 6                    | -.08                   | -.12 | -.12 | .25  | .89  |
| 7                    | .13                    | -.04 | .16  | -.16 | .35  |

Cosinus zwischen zwei Item-Vektoren

| Item-Nr. |     |      |     |      |     |     |
|----------|-----|------|-----|------|-----|-----|
| 1 - 6    | .52 | .71  | .60 | .87  | .91 | .74 |
| 7 - 12   | .66 | .75  | .78 | .87  | .69 | .78 |
| 13 - 18  | .60 | .85  | .38 | .96  | .68 | .82 |
| 19 - 24  | .83 | .59  | .54 | .89  | .89 | .74 |
| 25 - 30  | .69 | .94  | .82 | .79  | .86 | .32 |
| 31 - 36  | .25 | .38  | .68 | .89  | .29 | .76 |
| 37 - 42  | .75 | .91  | .74 | .79  | .73 | .21 |
| 43 - 48  | .91 | -.11 | .02 | -.01 | .69 | .91 |
| 49 - 54  | .37 | -.05 | .64 | .93  | .85 | .52 |
| 55 - 60  | .74 | .82  | .71 | .90  | .49 | .54 |

Bei der Interpretation (Benennung) der Deutungsfaktoren bei den Hauptschullehrern wurde die Struktur der institutionalisierten Deutung als Bezugsrahmen herangezogen. Durch das vorliegende Ergebnis wird bestätigt, daß diese Deutungsdimensionen tatsächlich gemeinsam sind. Mit dieser Gemeinsamkeit erfährt auch das Postulat I eine Bestätigung. Zwar ist dadurch nicht die Institutionalisierung der Deutung der Hauptschule bestätigt, sondern lediglich die Deutungsstruktur und damit der Bezugsrahmen aufgezeigt, unter dem die Deutung der Hauptschule generalisiert werden kann. Die Struktur der institutionalisierten Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule gilt deshalb nicht nur bei Deutungseliten, sondern wenigstens für vier Dimensionen auch bei den Hauptschullehrern.

Nicht daß dadurch schon eine gemeinsame Schulkultur bewiesen wäre, es sind aber wichtige Elemente der Deutung der Hauptschule, die in der Schule institutionalisiert sind, nachgewiesen worden.

Dies hat für den weiteren Verlauf der Untersuchung Konsequenzen. Jetzt ist es möglich, die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule bei den Hauptschullehrern nicht mehr als die Deutung der Hauptschullehrer allein, sondern gelegentlich unter dem Bezugsrahmen der institutionalisierten Deutung und ihrer Deutungselemente darzustellen. Die Fragestellung braucht sich nicht nur darauf zu beschränken, Unterschiede in der Deutung zwischen einzelnen Hauptschullehrern bzw. Lehrergruppen festzustellen, sie kann jetzt das Problem einbeziehen, inwieweit sich die Hauptschullehrer in ihren Deutungen den institutionalisierten Deutungselemente annähern.<sup>66)</sup> Damit läßt sich auch die Frage beantworten, inwieweit die Hauptschullehrer der Norm der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule entsprechen.



#### 5.4. Zusammenfassung

Die institutionalisierte Deutung der Hauptschule setzt sich aus mehreren Einzeldeutungsmustern zusammen.

Die Hauptschule ist den anderen weiterführenden Schulen gleichwertig, sie ist die Schule für praktisch begabte Schüler. Daher können auch die Hauptschüler in den ihnen gemäßen Bereichen besondere Leistungen erbringen. Die Leistungsdifferenzierung als Instrument der Leistungsauslese gibt ihnen zudem die Möglichkeit, diese Leistungen nachzuweisen. Für die begabten Schüler eröffnen sich im gesamten Schulsystem Übergangsmöglichkeiten. Dadurch erhöht sich die Durchlässigkeit. Damit wird in der gegliederten Leistungsschule soziale Chancengleichheit erhöht. Diese Deutungen legitimieren die Hauptschule als weiterführende Schule.

Um die Identifikation der Hauptschullehrer mit der institutionalisierten Deutung zu untersuchen, werden in einem Fragebogen Statements formuliert, die die institutionalisierten Deutungsmuster einzeln abbilden. Es wird angenommen, daß die Hauptschullehrer an die Deutung der Hauptschule den gleichen Bezugsrahmen, den die institutionalisierte Deutungsstruktur nahelegt, anlegen. Damit wird unterstellt, daß Hauptschullehrer die gleichen Legitimierungsmuster zur Deutung der Hauptschule verwenden.

Diese Voraussetzung wird überprüft. Zunächst werden anhand verschiedener Faktorenanalysen die Deutungsdimensionen der Hauptschullehrer aufgezeigt. Dabei ergaben sich vier identifizierbare Faktoren, die sich in einer Faktorenanalyse bei einer zweiten Population von Hauptschullehrern nachweisen ließen.

Aus der institutionalisierten Deutungsstruktur wurde eine hypothetische Faktorstruktur abgeleitet und in dem Untersuchungsinstrument der Deutung der Hauptschullehrer abgebildet. Der Faktorstrukturvergleich zwischen der Deutungsstruktur der Hauptschullehrer und der institutionalisierten Deutungsstruktur zeigt eine hohe Übereinstimmung mit vier bei den Hauptschullehrern identifizierbaren Deutungsdimensionen. Es sind

dies die Muster 'Gleichwertigkeit', 'Leistungsmöglichkeit', 'Durchlässigkeit' und 'Begabung'. Zwar hat auch das Muster 'Chancengleichheit' Übereinstimmung gezeigt, dieses Muster konnte aber bei den Hauptschullehrern nicht eindeutig genug identifiziert werden.

Damit haben sich vier Faktoren als Deutungsmuster herausgestellt, unter denen eine Legitimierung der Hauptschule als weiterführende Schule geleistet wird. Sicherlich sind damit nicht alle Deutungsvarianten in der Deutung der Hauptschule abgedeckt, sie bilden aber einen wichtigen Ausschnitt aus den in der Schule hervorgebrachten und institutionalisierten kulturellen Legitimierungsmustern.

## 6. UNTERSCHIEDE IN DEN LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER HAUPTSCHUL- DEUTUNG UND UNTERSCHIEDE IN DER ZUSTIMMUNG DER HAUPTSCHULLEH- RER ZU DEN INSTITUTIONALISIERTEN DEUTUNGEN

Die vorangegangenen Kapitel, die Deutungselemente der bayerischen Hauptschule behandelten, haben die gefundenen Deutungsdimensionen nebeneinandergestellt, ohne näher auf ihre Stellung im gesamten Deutungssystem einzugehen. Tatsächlich haben die vier Deutungselemente Gleichwertigkeit, Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit und Begabung unterschiedliche Funktionen.

Diese Funktionen lassen sich aus den unterschiedlichen Beiträgen, die die einzelnen Elemente in der Legitimierung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule leisten, darstellen. Zwar betreffen alle Deutungsdimensionen die Legitimierung der Hauptschule, die Deutungen Leistungsmöglichkeit und Begabung dienen darüber hinaus der Aktualisierung von Legitimierungen, die die selektive Funktion eines Schulsystems, in der die Hauptschule integriert ist, besonders betonen. Hinsichtlich der selektiven Funktion eines Schulsystems stellen sie Deutungen dar, die den traditionellen Legitimierungen des Schulsystems am weitesten entsprechen.

Gerade die der Dimension Begabung zugrundeliegende Begabungstheorie erfüllt eine entscheidende Rechtfertigung des dreigliedrigen Schulsystems. In der Dimension Leistungsmöglichkeit wird die Hauptschule als eine attraktivere Schule beschrieben, die aufgrund gegenüber der Volksschuloberstufe gestiegenen Leistungsanforderungen, praktisch begabten Schülern gute Qualifizierungsmöglichkeiten anbietet. Gerade die Einführung der Leistungsdifferenzierung und die mit ihr verbundene Möglichkeit eines qualifizierenden Abschlusses machen die verstärkte Selektionsleistung, die von einer entwickelten Hauptschule ausgehen kann, deutlich. Beiden Deutungsdimensionen ist damit die Funktion der Legitimierung von Selektion durch die Hauptschule gemeinsam. Dabei hat die auf drei Begabungstypen beruhende Begabungstheorie die längere Tradition; die in der Hauptschule eingeführte Leistungsselektion ist für die Volksschule eine Neuerung, die wie oben gezeigt wurde, von den weiterführenden Schulen übernommen wurde.<sup>1)</sup>

Demgegenüber betonen die Dimensionen Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit gerade nicht die durch die Hauptschule erzielte selektive Leistung, sondern lassen eine horizontale Orientierung erkennen. Dies gilt insbesondere für die Dimension Gleichwertigkeit, die die Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit der auf der Grundschule aufbauenden Schularten betont. Auch die Dimension Durchlässigkeit bezieht sich auf ein Gleichgewicht zwischen den verschiedenen auf der Grundschule aufbauenden Schularten, das Sackgassen vermeidet und Aufstiegsmöglichkeiten über die Hauptschule verspricht.

Damit kann allerdings nicht gemeint sein, daß eine extreme horizontale Gliederung angestrebt würde. Die für die Hauptschule geltenden Schullaufbahnregelungen zeigen dies deutlich. Darin kommt eher zum Ausdruck, daß Durchlässigkeit dem selektiven Aspekt des Schulsystems gegensätzlich ist.<sup>2)</sup>

Die Betonung einer Durchlässigkeit, die sich durch die Hauptschule zeigen soll, ist nicht deswegen neu, weil Durchlässigkeit des Schulsystems bisher nicht gefordert worden wäre, sie ist deshalb neu, weil sie durch die Hauptschulreform mit ihrer Orientierung am berufsbezogenen Bildungsweg eine neue Qualität erhielt.

Daher ist auch die Durchlässigkeit eine Dimension, die sich teilweise an bestehenden Legitimitätsregelungen innerhalb der Schule anlehnt. Damit wird zwar der traditionell geltenden Norm der Dreigliedrigkeit des Schulwesens entsprochen. In den Dimensionen Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit werden aber Deutungen sichtbar, die den Anforderungen, die an eine demokratische Schule gestellt werden, eher entsprechen sollen, als dies bislang durch die Volksschule geschah.

Hinsichtlich der Deutungen der Hauptschule bei den Hauptschullehrern lassen sich daraus Konsequenzen erwarten.

Man kann annehmen, daß die Legitimierungen der Hauptschule, die traditionell in der Legitimierung des dreigliedrigen Schulsystems Geltung hatten, eher von den Hauptschullehrern akzeptiert werden, als die Deutungen der Hauptschule, die eine neue Stellung der Hauptschule im Schulsystem betonen.

Der aktuelle Konsens der Hauptschullehrer mit den institutionalisierten Deutungsdimensionen wird sich danach unterscheiden, ob die Hauptschule mehr unter einem selektiven Gesichtspunkt betrachtet wird, oder ob die selektive Funktion unberücksichtigt bleibt.

Das Postulat II hatte schon beschrieben, daß Unterschiede in den Legitimitätsgrundlagen der Deutungen der Hauptschule als weiterführende Schule auch unterschiedliche Deutungen der Hauptschullehrer bewirken.

POSTULAT II: HAUPTSCHULLEHRER AKZEPTIEREN DIE INSTITUTIONALISIERTE DEUTUNG DER HAUPTSCHULE LEICHTER, WENN DIE LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER ORGANISATORISCHEN VERÄNDERUNG MIT DEN LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER TRADITIONELLEN ORGANISATIONSTRUKTUR KOMPATIBEL SIND.

In den einzelnen vorgefundenen Deutungsdimensionen werden unterschiedliche Legitimitätsgrundlagen sichtbar, die sich anhand der Hypothese 3 näher kennzeichnen lassen.

Hypothese 3: Die Deutungselemente, die die Hauptschule als Teil eines selektiven Schulsystems legitimieren, werden von den Hauptschullehrern leichter akzeptiert, als die Deutungselemente, die die Hauptschule als Teil eines nicht selektiven Schulsystems legitimieren und eine horizontale Orientierung erkennen lassen. Hauptschullehrer zeigen demnach in den Dimensionen Begabung und Leistungsmöglichkeit höhere Zustimmungsgrade, als in den Dimensionen Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit.

Mit dieser Hypothese werden nur unterschiedliche Zustimmungsgrade angesprochen. Aus der theoretischen Diskussion ergibt sich aber die Frage, ob Hauptschullehrer nicht noch grundlegendere Unterscheidungen in der Einordnung der Deutungselemente vornehmen. Damit ergibt sich ein Problem, das erneut die Struktur des Deutungssystems der Hauptschule anspricht.



Im letzten Kapitel wurde ein schiefwinkeliges Faktormodell der Faktorenanalyse der Deutungen der Hauptschullehrer angewendet. Die sich dabei ergebenden Interkorrelationen der Faktoren wurden bisher noch nicht berücksichtigt.

Jetzt ergibt sich die Möglichkeit, das schiefwinkelige Faktormodell auszunutzen und anhand einer hierarchischen Faktorenanalyse die These von zwei, den Deutungen zugrundeliegenden generellen Deutungsmustern zu überprüfen.<sup>3)</sup>

Diese Fragestellung wird in der Hypothese 4 formuliert.

Hypothese 4: Die Deutungselemente, die die Hauptschule als Teil eines selektiven Schulsystems legitimieren, und die Deutungselemente, die eine horizontale Orientierung zeigen, lassen sich unter zwei generellen Deutungsmustern subsummieren.

## 6.1. Die Zustimmung der Hauptschullehrer zu einzelnen institutionalisierten Deutungsmustern der Hauptschule als weiterführende Schule

In diesem Abschnitt werden die Zustimmungen der Hauptschullehrer zu einzelnen Deutungsdimensionen der Hauptschule behandelt. Dabei werden nur die vier Deutungselemente betrachtet, die sich bei der Strukturierung der Hauptschullehrer als interpretierbar herausgestellt haben. Doch sind die Zustimmungen nicht nur zu beschreiben. Mit der Einführung der Hypothese 3 wird der Versuch unternommen, auch die Erklärung auftretender Unterschiede in der Zustimmung zu einzelnen Deutungen zu leisten.

### 6.1.1. Verteilung der Zustimmungen

Hypothese 3: Die Deutungselemente, die die Hauptschule als Teil eines selektiven Schulsystems legitimieren, werden von den Hauptschullehrern leichter akzeptiert, als die Deutungselemente, die die Hauptschule als Teil eines nicht selektiven Schulsystems legitimieren und eine horizontale Orientierung erkennen lassen. Hauptschullehrer zeigen demnach in den Dimensionen Begabung und Leistungsmöglichkeit höhere Zustimmungsgrade, als in den Dimensionen Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit.

Prüf-                    Die Verteilung der Zustimmung ist bei den Skalen  
hypothese:            Begabung und Leistungsmöglichkeit rechts-schief  
                              (positiv), bei den Skalen Durchlässigkeit und  
                              Gleichwertigkeit links-schief (negativ). Die Schiefe-  
                              Werte weichen signifikant von einer Normalverteilung  
                              ab.<sup>4)</sup>

Ausgegangen wird von den Faktor-Summen-Werten der Hauptschullehrer in den vier Faktoren Gleichwertigkeit, Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit und Begabung. Um die Faktor-Summen-Werte, die auf einer jeweils unterschiedlichen Anzahl von Items beruhen, vergleichbar zu machen, müssen sie transformiert werden.<sup>5)</sup>

Die Gesamtverteilung der z-transformierten Faktor-Summen-Werte in den vier Faktoren ist in Tabelle Nr. 4 dargestellt. Dabei zeigt sich, daß die Verteilungen in den Faktoren Leistungsmöglichkeit und Begabung in der Tat rechts-schief sind (+3,77 und +2,70).

Die Wahrscheinlichkeit, daß die Schiefe-Werte denen einer Normalverteilung entsprechen, liegt in beiden Fällen bei 0,0. Diese Schiefe-Werte weichen damit signifikant von der einer Normalverteilung ab.

Die Verteilungen der z-transformierten Faktorsummenwerte in der Skala Gleichwertigkeit ist links-schief (-2,39). Auch hier besteht nur eine bei 0,0 liegende Wahrscheinlichkeit, daß diese Schiefe der einer Normalverteilung entspricht, d.h. auch hier weicht die Schiefe der tatsächlichen gefundenen beobachteten Verteilung signifikant von der einer Normalverteilung ab. Anders verhält es sich mit der Verteilung der Faktorsummenwerte im Faktor Durchlässigkeit. Hier entspricht die Schiefe der Verteilung weitgehend der einer Normalverteilung. Es besteht eine Wahrscheinlichkeit von .94 für eine Normalverteilung.

Eine rechts-schiefe Verteilung bedeutet (nach der durchgeführten Codierung der Antworten), daß die Verteilung im Zustimmungsbereich höher liegt, als im Ablehnungsbereich, d.h. daß hier mehr Zustimmungsfälle bei Hauptschullehrern zu finden sind als im Ablehnungsbereich. Negative bzw. links-schiefe Verteilungen besagen, daß die Zahl der Ablehnungen größer ist als die Zahl der Zustimmungen. Insofern ergibt sich für die Faktoren Leistungsmöglichkeit und Begabung eine Bestätigung der Prüfhypothese. Auch für den Faktor Gleichwertigkeit wird die vorhergesagte Verteilungs-Schiefe bestätigt. Eine Ausnahme bildet lediglich der Faktor Durchlässigkeit. Hier kann aufgrund der gefundenen Verteilung nicht entschieden werden, ob Hauptschullehrer die Hauptschule als durchlässige Schule deuten oder nicht. Die Verteilung der Antworten ist eher nach dem Modell einer Normalverteilung strukturiert.

Tabelle Nr.: 4

Gesamtverteilung der z-transformierten Faktor-Summenwerte  
der Faktoren

- A Gleichwertigkeit
- B Leistungsmöglichkeit
- C Durchlässigkeit
- D Begabung

der Skala 'weiterführende Hauptschule' (Likertskala)

Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse

|                 | A     | B    | C     | D    |
|-----------------|-------|------|-------|------|
| Zahl der items: | 14    | 10   | 10    | 5    |
| Mittelwert:     | 0,00  | 0,00 | 0,00  | 0,00 |
| Standardabw.:   | 1,00  | 1,00 | 1,00  | 1,00 |
| Schiefte:       | -2,39 | 3,77 | 0,07  | 2,70 |
| P =             | 0.02  | 0.00 | 0.94  | 0.01 |
| Exzess:         | -0,97 | 0,80 | -0,61 | 0,27 |
| P =             | 0.67  | 0.57 | 0.55  | 0.79 |
| Reliabilität    |       |      |       |      |
| Cronbach-Alpha: | 0,89  | 0,81 | 0,83  | 0,70 |

### 6.1.2. Exkurs: Ein Stufenmodell der Zustimmung

Bisher wurden lediglich Unterschiede in den Zustimmungen zwischen den Dimensionen Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit einerseits und den Dimensionen Leistungsmöglichkeit andererseits untersucht. Die unterschiedlichen Verteilungen legen es nahe, zu überprüfen, ob der Prozeß des Akzeptierens der Hauptschullehrer nicht schrittweise verläuft. Nachdem die vorliegende Untersuchung keine Längsschnittuntersuchung ist, läßt sich dieses Problem nur dadurch lösen, daß eine Anpassungstypologie nach einem Stufenmodell entwickelt wird.

In der Einführung zu diesem Kapitel wurden die untersuchten Deutungsdimensionen hinsichtlich der Kompatibilität mit bestehenden Legitimierungen innerhalb des Schulwesens in eine Rangordnung gebracht, die von der Dimension Begabung mit der höchsten Zustimmungsrate über die Dimension Leistungsmöglichkeit und Durchlässigkeit bis zur Gleichwertigkeit reicht, für die der niedrigste Zustimmungswert erwartet wurde.

Es wird angenommen, alle Hauptschullehrer, die der Gleichwertigkeit zustimmen, stimmen auch der Durchlässigkeit zu, alle Lehrer, die der Durchlässigkeit zustimmen, stimmen auch der Leistungsmöglichkeit zu, und alle Lehrer, die der Leistungsmöglichkeit zustimmen, stimmen auch der Begabung zu. Darüber hinaus wird es Lehrer geben, die keinem der vier Deutungsdimensionen zustimmen. Das Stufenmodell ist damit ein Modell, das fünf verschiedene hierarchisch angeordnete Lehrertypen vorsieht, die eine inhaltlich unterschiedlich ausgeprägte Anpassung an die institutionalisierte Deutung der Hauptschule aufweisen. Die vier Dimensionen bilden damit eine Guttman-Skala.<sup>6)</sup>

Prüf- Die Zustimmungen der Hauptschullehrer zu der in-  
hypothese: stitutionalisierten Deutung der Hauptschule ordnen  
sich nach einem Stufenmodell an. Es lassen sich  
nach der Zustimmung zu vier Deutungsdimensionen  
fünf Zustimmungstypen unterscheiden:

- a) Gleichwertigkeit, Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit, Begabung;
- b) Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit, Begabung;
- c) Leistungsmöglichkeit, Begabung;
- d) Begabung;                      e) keine Zustimmung.



Vergegenwärtigt man sich nocheinmal die Fragestellung der Untersuchung bezüglich der Übereinstimmung zwischen den Deutungen der Hauptschullehrer und der institutionalisierten Deutung, so läßt sich diese Übereinstimmung auch als ein Lernprozeß der Hauptschullehrer formulieren. Dann sind die institutionalisierten Deutungen als Lernziele aufzufassen, und hinsichtlich der Anpassung der Hauptschullehrer an die institutionalisierten Deutungen ist von einer Lernzielerreichung zu sprechen.<sup>7)</sup>

Es müssen nun dafür Kriterien gefunden werden, festzustellen, ob die jeweiligen Lernziele erreicht wurden bzw. nicht erreicht wurden. Das setzt mehreres voraus:

- a) eine Quantifizierung des Lernzieles;
- b) die quantitative Erfassung der Lernzielleistung der Hauptschullehrer;
- c) ein Meßmodell für eine zufallskritische Entscheidung darüber, ob das Lernziel erreicht wurde.<sup>8)</sup>

Vorgegeben sind vier Lernziele, nämlich die Lernziele Gleichwertigkeit, Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit und Begabung. Jedes dieser Lernziele ist durch eine unterschiedliche Anzahl von Items repräsentiert. Zunächst muß festgelegt werden, wieviele der Items pro Lernziel positiv beantwortet werden müssen, damit das Lernziel als erreicht gilt. Dies ist die Festlegung des Lernzielsollwertes. Hier wird, wie dies bei lernzielorientierten Fragestellungen üblich ist, davon ausgegangen, daß das Lernziel dann erreicht ist, wenn 90% der Aufgaben der Grundmenge 'richtig' gelöst werden, bzw. 90% der Items positiv zustimmend beantwortet wurden.<sup>9)</sup>

Das setzt allerdings eine andere Codierung der Fragebogen-Statements voraus, als die, die bislang verwendet wurde. Bisher wurden fünf Zustimmungsgrade (von 'völlig richtig' bis 'völlig falsch') aufgestellt. Diese werden auf zwei reduziert. Eine Zustimmung wird codiert, wenn der Hauptschullehrer auf das betreffende Statement mit 'völlig richtig' oder 'richtig' geantwortet hat. Hat er mit 'unentschieden', mit 'falsch' oder mit 'völlig falsch' geantwortet, wird dies nicht als Codierung im Sinne der Lernzielerreichung angesehen.

Für das Lernziel Gleichwertigkeit liegen 14 Items, für das Lernziel Leistungsmöglichkeit 10 Items, für das Lernziel Durchlässigkeit 10 Items und für das Lernziel Begabung 5 Items vor. Als Meßmodell wird das von Klauer 1972 dargestellte Binomial-Modell zugrundegelegt.<sup>10)</sup> Es hat folgende Voraussetzung:

- a) die jeweiligen Aufgaben pro Lernziel gehören zu einer Lernzielklasse;
- b) die Aufgaben werden unabhängig voneinander gelöst;
- c) die Aufgaben haben die gleiche Schwierigkeit.<sup>11)</sup>

Die erste Voraussetzung kann als erfüllt gelten, nachdem die Eindimensionalität der Lernzielklassen durch Faktorenanalyse (allerdings mit anderer Codierung) bestätigt wurde.

Auch die Voraussetzung einer unabhängigen Messung kann angenommen werden.

Die Voraussetzung gleicher Aufgabenschwierigkeit der einzelnen Items pro Lernziel ist hier nur mit Einschränkungen gegeben, Nur wenn man das Vorzeichen der Schiefe der jeweiligen Einzel-Item-Verteilungen als Kriterium nimmt, zeigen sich näherungsweise gleiche Aufgabenschwierigkeiten.

Jetzt muß überprüft werden, ob die der lernzielorientierten Fragestellung zugrundegelegten Testgüte-Kriterien der Skalen erfüllt sind. Der Berechnung der Reliabilität wird der Cronbach-Alpha-Koeffizient zugrunde gelegt.<sup>12)</sup> Er ergibt die vier brauchbaren Werte, nämlich .83 für Gleichwertigkeit, .77 für Leistungsmöglichkeit, .75 für Durchlässigkeit und .67 für Begabung. Darüberhinaus wird aber auch noch ein verteilungsfreier Übereinstimmungskoeffizient dargestellt.<sup>13)</sup> Hier ergeben sich mäßige Übereinstimmungskoeffizienten, nämlich .48 für Gleichwertigkeit, .33 für Leistungsmöglichkeit, .31 für Durchlässigkeit und .45 für Begabung.

Die Wahrscheinlichkeiten allerdings, daß die Übereinstimmungen sich signifikant von Nicht-Übereinstimmungen unterscheiden, sind höchst signifikant.

#### Lernzielentscheidung:<sup>14)</sup>

Stimmt ein Hauptschullehrer von 14 Fragen im Faktor Gleichwertigkeit nicht mindestens 10 Fragen zu, dann hat er den Lernzielsollwert (90%) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 2,5% nicht erreicht.

Skala Leistungsmöglichkeit und Durchlässigkeit haben jeweils 10 Items. Hier muß der Hauptschullehrer mindestens 7 Statements zustimmend beantworten, damit er das Lernziel erreicht. Bei der Skala Begabung mit 5 Items muß er drei Items positiv beantworten, um das Lernziel zu erreichen.

Die relativen Häufigkeiten der Zustimmung zu den vier Faktoren (Lernzielen) ist in Tabelle Nr. 5 dargestellt. Dabei zeigt sich, daß von den befragten Hauptschullehrern nur 7% das Lernziel der Skala Gleichwertigkeit erreicht haben, daß 51% der Hauptschullehrer der Skala Leistungsmöglichkeit, 18% der Skala Durchlässigkeit und 76% der Skala Begabung zugestimmt haben. Die Unterschiede in den Zustimmungen sind statistisch abgesichert.<sup>14)</sup> Dieses Ergebnis bestätigt das der letzten Prüfhypothese, das unterschiedliche Zustimmungsgrade zwischen den Deutungsdimensionen voraussagte.

Die vorliegende Prüfhypothese sagt aber mehr über die Struktur der Zustimmung zu den einzelnen Lernzielen aus. Es beschreibt die Zustimmungen nach einem Stufenmodell. Dieses Zustimmungsmuster ist ebenfalls in der Tabelle Nr. 5 dargestellt. Es zeigt, daß das Stufenmodell 86% der Hauptschullehrer erfaßt.

Dieses Stufenmodell ist kein zufallskritisches Modell, sondern ein stringentes Beschreibungsmodell.<sup>15)</sup> Die Tatsache aber, daß dieses Modell für 86% der Hauptschullehrer zutrifft, scheint doch hinreichend dafür zu sein, dieses Stufenmodell als bestätigt anzunehmen.

Dafür spricht auch die für eine Guttman-Skala geltende hohe Reproduzierbarkeit von .95. Auch wenn die minimale marginale Reproduzierbarkeit schon einen Wert von .75 aufweist, kann von einer Gutmann-Skala, zumindest aber von einer Quasi-Skala gesprochen werden.<sup>16)</sup>

Tabelle Nr.: 5

Relative Häufigkeiten der Zustimmungen insgesamt (Alternativ-Verteilung) und der Zustimmungen nach einem Zustimmungs-Stufenmodell (Guttman-Skalierung) in den Faktoren

- A Gleichwertigkeit  
B Leistungsmöglichkeit  
C Durchlässigkeit  
D Begabung

der Skala 'weiterführende Hauptschule'

Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9. Klasse

| Zahl der Items   | 14   | 10   | 10   | 5    |
|------------------|------|------|------|------|
| Zustimmung       | 7    | 51   | 18   | 76   |
| keine Zustimmung | 93   | 49   | 82   | 24   |
|                  | 100% | 100% | 100% | 100% |

Reliabilität:

|                |     |     |     |     |
|----------------|-----|-----|-----|-----|
| Cronbach-Alpha | .83 | .77 | .75 | .67 |
| Ü-Koeffizient  | .48 | .33 | .31 | .45 |
| P =            | 1.0 | 1.0 | 1.0 | 1.0 |

Zustimmungsmuster:

nach dem Stufenmodell (1= Zustimmung  
o= keine Zustimmung)

| A | B | C | D | relative Häufigkeiten |     |
|---|---|---|---|-----------------------|-----|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 3                     |     |
| o | 1 | 1 | 1 | 8                     |     |
| o | 1 | o | 1 | 31                    |     |
| o | o | o | 1 | 28                    |     |
| o | o | o | o | 16                    | 86% |

nicht nach dem Stufenmodell

|      |     |
|------|-----|
| 14   | 14% |
| 100% |     |

Guttman-Skalierung:

Reproduzierbarkeit Rep. = .95  
minimale marginale Reproduzierbarkeit Rep. min. = .75

## 6.2. Generelle Deutungsmuster (hierarchische Faktoren) in der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule

Hypothese 4: Die Deutungselemente, die die Hauptschule als Teil eines selektiven Schulsystems legitimieren, und die Deutungselemente, die eine horizontale Orientierung zeigen, lassen sich unter zwei generellen Deutungsmustern subsummieren.

Prüf- Die Interkorrelationen der Faktoren der Skala  
hypothese: 'weiterführende Hauptschule' lassen sich nicht durch einen hierarchischen Faktor erklären (hierarchische Faktorenanalyse der Promax-Lösung und der Little-Jiffy-Lösung).

Es fällt auf, daß die Prüfhypothese nur einen Teil der Hypothese abdeckt. Die Hypothese selbst legt ein hierarchisches 2-Faktor-Modell zugrunde, die Prüfhypothese geht von der Negation eines General-Faktor-Modells aus.<sup>17)</sup> Warum wird die Prüfhypothese in dieser Weise formuliert?

In Zusammenhang mit der Darstellung der Faktorenanalyse wurde auch das Problem der Zahl der Faktoren behandelt. Dabei wurde festgestellt, daß das Zahl-der-Faktoren-Problem bei einer Faktorenanalyse vieler Items nicht exakt geklärt werden kann, sondern auf Schätzverfahren und Faustregeln zurückgreifen muß. Das gleiche Problem stellt sich auch dann, wenn nur sehr wenige Items zugrundegelegt werden.<sup>18)</sup>

Im vorliegenden Fall sind die Faktoren erster Ordnung als Items aufzufassen. (7 Faktoren). Für diese 7 Faktoren wäre es zu aufwendig, noch einmal eine umfangreiche rotierte Faktorenanalyse zu rechnen, wie das bei der Gesamtskala der Fall war. Auch methodisch ließe sich dies nicht verantworten, nachdem gezeigt wurde, daß die Interkorrelationen zwischen den einzelnen Faktoren von den jeweiligen schiefwinkligen Rotationsmethoden abhängig waren. Dieses Problem läßt sich teilweise dadurch lösen, daß eine hierarchische Hauptachsenanalyse für beide Modelle getrennt gerechnet und ihre Ergebnisse verglichen werden.<sup>19)</sup>

Die Faktor-Interkorrelations-Matrix oder Promax-Lösung und der Little-Jiffy-Lösung wurde in jeweils eine Image-Kovarianz-Matrix umgewandelt. Diese Image-Kovarianz-Matrix (nur mit dem Anteil der gemeinsamen Varianz der 7 Faktoren) wurde einer



Hauptachsen-Lösung ohne anschließende Rotation unterzogen. Demnach ist nur zu beschreiben, wie sich die Varianzanteile mit zunehmender Faktorisierung verringern, bzw. wieviele Varianzanteile der einzelnen Faktoren schon mit dem ersten Faktor extrahiert werden und auf welche Items (Faktoren erster Ordnung) sie sich beziehen.

Dieses Verfahren ist hinreichend für die Überprüfung der Frage, ob die Deutungen der Hauptschule, die die selektive Funktion ansprechen, durch einen Faktor beschrieben werden können, bzw. auch die die horizontale Schulstruktur ansprechenden Dimensionen sich durch einen generellen Faktor erklären lassen.

Würden schon bei der Extraktion eines ersten hierarchischen Faktors diese Dimensionen sich überschneiden, wäre die Prüfungshypothese widerlegt. Sollte nur jeweils eines dieser beiden generellen Deutungsmuster sich im ersten Faktor wiederfinden, ist dies umgekehrt eine hinreichende Bestätigung der Prüfungshypothese.

Die Ergebnisse der Faktorenanalysen zweiter Ordnung sind in Tabelle Nr. 6 dargestellt. Dabei zeigt sich bei der hierarchischen Faktorenlösung, die auf der Promax-Lösung der Faktorenanalyse erster Ordnung aufbaut, daß mit Ausnahme der Faktoren 4 und 5 alle anderen fünf Faktoren ausreichend durch den ersten hierarchischen Faktor reproduziert werden.

Die Faktoren 5, 6 und 7 wurden aufgrund der im Kapitel 5 geschilderten Schwierigkeiten nicht identifiziert und interpretiert, sodaß die Analyse nur auf die Faktoren erster Ordnung 1 bis 4 sich zu beziehen braucht. Hier zeigt sich, daß die Faktoren 1, 2 und 3 durch den ersten Faktor extrahiert werden, daß der Begabungsfaktor (Faktor 4) erst nach zweimaliger Extraktion reproduziert wird.

Hierbei scheint sich tatsächlich zu bestätigen, daß die Ausgangshypothese nicht zutrifft. Dieses Ergebnis der Faktorenanalyse zweiter Ordnung zeigt eine deutliche Überschneidung der hypothetischen generellen Deutungsmuster.

Tabelle Nr.: 6

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'

**FAKTOREN ZWEITER ORDNUNG**

unrotierte Hauptachsenlösung (Image-Analyse) der Faktorinterkorrelationen aus der PROMAX-Lösung (k= 4; 7Faktoren) und der LITTLE-JIFFY-Lösung(7 Faktoren)

**PROMAX**

Anteil der gemeinsamen an der Gesamtvarianz = 50%

Anteil der extrahierten an der gemeinsamen Varianz (b.3Fakt.)=84%

| Fakt. erster<br>Ordnung | Faktoren zweiter Ordnung (unrot. Ladungen) |      |      |
|-------------------------|--------------------------------------------|------|------|
|                         | 1                                          | 2    | 3    |
| 1                       | .72                                        | .16  | -.16 |
| 2                       | .63                                        | .11  | -.08 |
| 3                       | -.61                                       | .29  | -.23 |
| 4                       | -.02                                       | .11  | .46  |
| 5                       | -.15                                       | .64  | .06  |
| 6                       | .69                                        | -.03 | .04  |
| 7                       | .48                                        | .22  | .04  |

**LITTLE JIFFY**

Anteil der gemeinsamen an der Gesamtvarianz = 57%

Anteil der extrahierten an der gemeinsamen Varianz (b.3Fakt.)=94%

| Fakt. erster<br>Ordnung | Faktoren zweiter Ordnung (unrot. Ladungen) |      |      |
|-------------------------|--------------------------------------------|------|------|
|                         | 1                                          | 2    | 3    |
| 1                       | .85                                        | -.06 | .01  |
| 2                       | .66                                        | -.32 | .03  |
| 3                       | .70                                        | .00  | .10  |
| 4                       | .69                                        | -.22 | -.03 |
| 5                       | .73                                        | .25  | .14  |
| 6                       | .63                                        | .39  | -.28 |
| 7                       | -.04                                       | .42  | .18  |

Zu dem gleichen Ergebnis kommt man, wenn man die hierarchische Faktorenanalyse auf der Grundlage der Little-Jiffy-Lösung der Faktoren erster Ordnung durchführt.

Bei den Little-Jiffy-Faktoren entsprechen die Faktoren 2, 6, 3 und 7 den Dimensionen Gleichwertigkeit, Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit und Begabung. (die anderen restlichen Faktoren bleiben aus den o.g. Gründen unberücksichtigt). Es zeigt sich, daß der Faktor 7 (Begabung) nicht durch die erste Extraktion erfaßt ist. Auch damit wird das Ergebnis, das schon aufgrund der hierarchischen Lösung bei der Promax-Lösung gefunden wurde, bestätigt.

Insgesamt wurde die Hypothese widerlegt. Alle vier zugrundgelegten Deutungsdimensionen werden mit Ausnahme eines Faktors, des Begabungsfaktors, durch einen Generalfaktor erklärt.<sup>20)</sup>

### 6.3. Zusammenfassung

Nachdem im Kapitel 5 bestätigt wurde, daß der institutionalisierten Deutung der Hauptschule und der Deutung der Hauptschullehrer gemeinsame Deutungsdimensionen zugrundeliegen, mußte jetzt beschrieben werden, in welchen Deutungsdimensionen die Hauptschullehrer der institutionalisierten Deutung zustimmen. Dabei wurde zunächst geklärt, daß die einzelnen Dimensionen Gleichwertigkeit, Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit und Begabung im Gesamtsystem der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule einen unterschiedlichen Stellenwert haben. Die Dimensionen Begabung und Leistungsmöglichkeit beziehen sich auf Legitimierungen, die nicht nur die Hauptschule allein betreffen, sondern kompatibel sind mit den traditionellen selektionsorientierten Legitimierungen des Schulsystems. Demgegenüber beziehen sich die Deutungselemente Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit auf Legitimierungen, die gerade nicht die selektive Funktion des Schulwesens vor Augen haben.

Es wurde deshalb vermutet, daß Hauptschullehrer den die Selektion legitimierenden Deutungsmustern der Hauptschule eher zustimmen werden, als den anderen beiden Dimensionen. Aber nicht nur hinsichtlich der Zustimmung zu diesen, mit den gewohnten Legitimierungen des Schulsystems kompatiblen Deutungen wurden Unterschiede in den Deutungen der Hauptschule vorhergesagt, das Deutungssystem selbst wurde nach zwei generellen Dimensionen strukturiert erwartet. Danach sollten sich zumindest die Elemente Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit bzw. die Elemente Begabung und Leistungsmöglichkeit in einem hierarchischen Faktor wiederfinden.

Die Annahme unterschiedlicher Zustimmungen zu den einzelnen Deutungsdimensionen konnte bestätigt werden. Die Deutungen der Hauptschule hinsichtlich Begabung und Leistungsmöglichkeit wurden von den Hauptschullehrern eher akzeptiert, als die Deutungen der Gleichwertigkeit und der Durchlässigkeit. Formuliert man die Zustimmungsproblematik zu einer lernzielorientierten Fragestellung um, wurden diese Unterschiede noch deutlicher. Die lernzielorientierte Fragestellung erlaubte darüber hinaus, die Zustimmungen der Hauptschullehrer nach einem Stufenmodell zu beschreiben.

Dieses Stufenmodell erfaßte 86% der Hauptschullehrer; es konnte deshalb bestätigt werden.

Die Hypothese, daß Hauptschullehrer das Deutungssystem nach zwei hierarchischen Faktoren strukturieren, konnte nicht bestätigt werden. Die Begabung erwies sich in zwei getrennt gerechneten hierarchischen Faktorenanalysen als eine Dimension, die nicht zusammen mit der Leistungsmöglichkeit in einem hierarchischen Faktor zusammenfiel.



## 7. LEGITIMITÄTSGRUNDLAGEN DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS WEITERFÜHRENDE SCHULE: GESELLSCHAFTSBILD UND KONSERVATIVE ORIENTIERUNG DER HAUPTSCHULLEHRER

Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule, allgemein die Deutungen, die Hauptschullehrer mit Schule verbinden, ordnen sich in ein komplexes System von Orientierungsmustern ein.<sup>1)</sup>

Die einzelnen Deutungsdimensionen der Hauptschule als weiterführende Schule betreffen nur diese, sie sind aber integrierter Bestandteil eines komplexen Gesellschaftsbildes, das der Struktur der einzelnen Deutungen zugrundeliegt. Mit Gesellschaftsbild sind alle jene Deutungsmuster gemeint, die Vorstellungen über die Gesamtgesellschaft, aber auch über einzelne Strukturelemente der Gesellschaft beschreiben.<sup>2)</sup>

Im Zusammenhang mit einer Schulreform, im einzelnen mit einer Hauptschulreform, ist nach den Ausschnitten des Gesellschaftsbildes zu fragen, die ihrerseits die Deutungen der Hauptschulreform zu strukturieren imstande sind, andererseits aber von den Deutungen der Hauptschulreform unabhängig sind. Es sind daher allgemeinere normative Orientierungsmuster zu benennen, die in der Schule Geltung haben, wenn auch in unterschiedlichen Ausmaßen. Dabei brauchen diese Gesellschaftsbilder nicht nur die Schule direkt zu betreffen. Ihre Ausprägungen innerhalb der Schule kennzeichnen einen Aspekt in dem Verhältnis von Gesellschaft und Schule und damit auch die Funktion, die der Schule in unserer Gesellschaft zukommt.<sup>3)</sup>

Eines der wichtigsten Probleme im Verhältnis zwischen Gesellschaft und Schule betrifft die Zuweisung zu beruflichen Positionen aufgrund schulischer Ausbildung. Sie hat ihre Grundlage in den Selektionsregelungen der Schule, die mit den Selektionsregelungen in der Gesellschaft korrespondieren. Die schulischen Selektionsregelungen basieren auf schulischer Leistung.

Schulische Leistung ist aber nicht nur schulisch definierte Leistung, sondern auch gesellschaftlich definierte Leistung. Gesellschaftlich definierte Leistung ist individuelle Leistung.<sup>4)</sup> Nur in der Übernahme dieses individuelle Leistung betonenden Prinzips kann die Schule ihren Selektionsaufgaben in einer 'Leistungsgesellschaft' nachkommen.

Das ist das Ergebnis der Ideologie der Leistungsgesellschaft, die Definition von Ungleichheit aufgrund unterschiedlicher individueller Leistungen und Fähigkeiten, Leistungen zu erbringen. Damit leistet sie die Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit.<sup>5)</sup>

Die Leistungsideologie belohnt individuelle Leistung und Anstrengung. Individuelle Tüchtigkeit und damit verbundene Tugenden sind Vehikel des sozialen Aufstiegs. Gesellschaftlicher Aufstieg wird in der hierarchischen Gesellschaft zum Problem. Die Geltung der Norm, der grundsätzlichen Offenheit aller Positionen für alle, entwickelt in den Normen der Leistung gleichzeitig die Barrieren auf dem Weg zu den Positionen.

Die Leistungsideologie ist vermittelt in der Leistungsmoral und den Orientierungsmustern, die das ausmachen, was einmal als Mittelklassenmoral bezeichnet wurde: Arbeitstugenden, Disziplin, Leistungsmotivation.<sup>6)</sup>

Die Schule steht durch die in der Gesellschaft geltende Leistungs-ideologie unter dem Zwang, Leistungsmoral und Leistungsprinzip zu verwirklichen, will sie ihrer Aufgabe der Selektion gerecht werden. Gerade in der Hauptschule wirkt dieser Zwang stark, gilt es doch zu rechtfertigen, warum die Aspirationen über beruflichen Aufstieg unerfüllt bleiben.<sup>7)</sup>

Ein aus der Leistungsideologie bestimmtes Gesellschaftsbild hat dort in der Schule seine besondere Funktion, wo die Gesellschaft selbst zum Unterrichtsgegenstand wird. Die Arbeitslehre, als Kernfach der neuen Hauptschule angesehen, wird sich den Problemen der Leistungsideologie und der Leistungsmoral annehmen müssen, wird damit dem Legitimierungszwang, der von ihnen ausgeht, im besonderen ausgesetzt sein.

Die Untersuchung der Hauptschullehrer bezieht sich auf Lehrer, die insbesondere das Fach Arbeitslehre unterrichten. Von daher ist es gerechtfertigt, um die These der Geltung der Leistungs-ideologie in der Hauptschule zu überprüfen, die Hauptschullehrer nach ihrem Gesellschaftsbild zu fragen und dieses Gesellschaftsbild mit ihren Deutungen der Hauptschule zu vergleichen. Damit kann die Frage überprüft werden, inwieweit die Deutung der Hauptschule, insbesondere welche Deutungselemente der Hauptschule, in einem die Leistungsgesellschaft widerspiegelnden Gesellschaftsbild ihre Legitimitätsgrundlagen haben.

Hypothese 5: Die Deutungen der Hauptschule, die die selektive Funktion der Hauptschule betonen, sind mit einem Gesellschaftsbild, das die Gesellschaft als Leistungsgesellschaft sieht, vereinbar.

Schulreform ist nicht Selbstzweck: sie hat immer ihren gesellschaftlichen Auftrag. Dennoch werden in der Schule selbst Orientierungen hervorgebracht, etwa im Bestreben nach mißverstandener pädagogischer Autonomie, die versuchen, die Schule als einen Schonraum gegenüber der Gesellschaft zu definieren.<sup>8)</sup> Konkret wird diese Orientierung dort, wo Neuerungen in der Schule anstehen, die bestehende Strukturen verändern sollen.

Ein dabei reagierender Konservatismus ist immer bereit gewesen, die traditionellen Strukturen und ihre Legitimierungsstrategien zu rechtfertigen, um Veränderungen zu verhindern. Der den Volksschullehrern nachgesagte Pragmatismus hat dort eine seiner Ursachen.<sup>9)</sup>

Die Suche nach normativen Orientierungen, die einen Einfluß auf die Deutung der Hauptschule haben können, hat diesen Konservatismus zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Struktur der Hauptschuldeutungen erwarten wir für die Deutungen in der konservativen Orientierung der Hauptschullehrer eine Legitimierungsabsicherung, die den traditionellen Deutungen der Schule und des Schulsystems am ehesten entsprechen. Es sind dies die mit der Dreigliedrigkeit des Schulwesens korrespondierende Begabungstheorie und die die Selektion legitimierende Dimension Leistungsmöglichkeit.

Hypothese 6: Die Deutungen der Hauptschule, die die selektive Funktion der Hauptschule betonen, sind mit einem konservativen Orientierungsmuster der Hauptschullehrer vereinbar.

Im Kapitel 6 wurden die Legitimitätsgrundlagen behandelt, die in dem Deutungssystem der Hauptschule als weiterführende Schule selbst angelegt waren. Im vorliegenden Kapitel werden in einem der Leistungsgesellschaft verhafteten Gesellschaftsbild und in einem schulische Innovationen ablehnenden konservativen Orientierungsmuster zwei weitere Legitimitätsgrundlagen angesprochen.

Allen drei Gesichtspunkten ist gemeinsam, daß der Funktion der Hauptschule in einem selektiven Schulsystem besondere Bedeutung zukommt. Dieses Problem läßt sich mit einer zusammenfassenden Hypothese beschreiben:<sup>10)</sup>

Hypothese 7: Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule trifft sich mit einem die Leistungsgesellschaft betonenden Gesellschaftsbild und einem gegenüber schulischen Innovationen konservativen Orientierungsmuster in einem allgemeinen selektions-spezifischen Deutungsmuster.

Damit sind sicherlich nicht alle Legitimitätsgrundlagen untersucht, die sich auf die Deutung der Hauptschule auswirken können, bzw. mit der Deutung der Hauptschule vereinbar sind, wie es das Postulat II forderte. Mit der Einführung des Gesellschaftsbildes und der Konservatismusvariable sind aber über die im Kapitel 6 abgeleiteten Hypothesen zwei weitere Bedingungen zur Erklärung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule eingebracht worden. Eine Kompatibilität dieser Orientierungsmuster mit der Deutung der Hauptschule würde gleichzeitig nicht nur eine inhaltliche Validierung der jeweiligen Deutungselemente der Hauptschule bedeuten, sondern auch eine Erweiterung in der Erklärung, warum Hauptschullehrer der institutionalisierten Deutung der Hauptschule zustimmen, leisten können.



## 7.1. Entwicklung von Instrumenten zur Untersuchung des Gesellschaftsbildes und einer konservativen Orientierung der Hauptschullehrer

### 7.1.1. Gesellschaftsbild: Skala Arbeitswelt<sup>11)</sup>

Zur Erfassung des Gesellschaftsbildes der Hauptschullehrer wurde eine Likert-Skala gebildet. In einer ersten Form wurde sie 1970 bei einer Untersuchung der Berufsdeutungen von Hauptschülern angewendet.<sup>12)</sup> In einer abgewandelten Form wurde dann die Skala im Februar/März 1971 einer Auswahl oberbayerischer Hauptschullehrer vorgelegt.<sup>13)</sup> In die vorliegende Untersuchung gelangten nur die Items dieser Skala, deren Antworten normalverteilt waren.<sup>14)</sup> Die Skala umfaßt 24 Items.

Aufgrund des geringen Erprobungsgrades der Skala wurde nach der vorliegenden Untersuchung die Skalierung noch einmal mit faktorenanalytischen Verfahren überprüft.

Die Vorbereitungen der Faktorenanalysen verliefen nach dem gleichen Schema, wie dies bei der Skala 'weiterführende Hauptschule' der Fall war. Im einzelnen wurden also berücksichtigt:

- a) Überprüfung der Antwortverteilungen der Einzelitems;
- b) Überprüfung der Linearität der Regressionen;
- c) Überprüfung der Interkorrelationsmatrix.

Die gebildete Korrelationsmatrix wurde anschließend in eine Image-Kovarianz-Matrix umgewandelt.

#### Faktorisierung:

Der Anteil der gemeinsamen an der Gesamtvarianz beträgt 31%. Dieser Wert ist niedrig, er drückt die Heterogenität der Skala aus.<sup>15)</sup> Aus dem gemeinsamen Varianzanteil konnte deshalb nur ein Faktor extrahiert werden. Die Faktorenlösung ist in Tabelle Nr. 32, Anhang II, dargestellt. Der extrahierte eine Faktor erklärt 55% der gemeinsamen Varianz.

Unabhängig von der Faktorenanalyse wurden für die 24 Items der Skala pro Hauptschullehrer Skalen-Summenwerte berechnet. Das brachte die Möglichkeit, für die Skala Trennschärferechnungen durchzuführen. Die Trennschärfen der Items sind ebenfalls in Tabelle Nr. 32, Anhang II, aufgeführt.



Die Items, die nur einen niedrigen Trennschärfeindex und niedrige Faktorladungen aufweisen, wurden ausgeschieden. Die endgültige Skala 'Arbeitswelt' umfaßte danach noch 15 Items (vgl. Tabelle Nr. 32, Anhang II).

Darüberhinaus wurde auch die Gesamtverteilung der z-transformierten Faktorsummenwerte der Skala 'Arbeitswelt' berechnet (vgl. Tabelle Nr. 31, Anhang II). Dabei zeigt sich, daß es sich um eine schiefe Verteilung handelt, die signifikant von einer Normalverteilung abweicht.

Als Index für die innere Konsistenz wurde der Cronbach-Alpha-Reliabilitäts-Koeffizient berechnet. Er ergibt mit .86 eine brauchbare Reliabilität.

Für die Ausgangsskala wurde auch das Verfahren einer 'explorativen Faktorenanalyse' angewandt (Little Jiffy). Dabei ging es vor allem um die Bestätigung, daß die gefundene Faktorenlösung mit einem Faktor den realen Gegebenheiten entspricht, d.h. es sollte überprüft werden, ob in der Skala 'Arbeitswelt' tatsächlich ein Generalfaktor zu sehen ist.

Es wurden die MSA-Werte der einzelnen Items überprüft und unzureichende Items ausgeschieden. Die verbliebenen Items stimmen mit einzelnen Ausnahmen mit der oben getroffenen Auswahl überein. (vgl. Tabelle Nr. 33, Anhang II).

Die Ausgangsmatrix wurde faktorisiert, als Zahl der Faktoren wurden 4 Faktoren festgestellt. Die gefundene Faktorenlösung wurde nach dem Orthoblique-Verfahren von Kaiser und Harris auf schiefwinkelige Einfachstruktur rotiert. Es ergab sich ein hoher Einfachstrukturindex.

Interessant sind für den Nachweis des Generalfaktor-Modells allerdings die gefundenen Faktorinterkorrelationen. Sie sind alle sehr hoch, liegen im Bereich von .76 bis .82 (Tabelle Nr. 33, Anhang II): Es ist fraglich, in diesem Fall von vier verschiedenen Faktor-Clustern zu sprechen. Tatsächlich ist es sinnvoller, einen Generalfaktor anzunehmen. Korreliert man überdies die gefundenen Skalen-Summenwerte mit den Faktorwerten in den jeweiligen vier schiefwinkligen Faktoren, so ergeben sich Korrelationen, die im Bereich von .90 bis .93 liegen (Tabelle 33, Anhang II), also eine gute Übereinstimmung ergeben.

In Tabelle Nr. 35, Anhang II, sind fünf für dieser Generalfaktor Arbeitswelt charakteristische Items zusammen mit statistischen Kennwerten aufgeführt.

### 7.1.2. Konservative Orientierung: Skala Innovation<sup>16)</sup>

Zur Operationalisierung der konservativen Orientierung der Hauptschullehrer wurde ebenfalls eine Likertskala gebildet. Auch diese Skala wurde in einer ausführlicheren Form in der Februar/März-Untersuchung Hauptschullehrern vorgelegt. In der vorliegenden Auswahl der Items gelangten nur solche, die normalverteilt waren. Die vorliegende Skala umfaßt 25 Items.

Aus den gleichen Gründen, wie bei der Skala 'Arbeitswelt', sollte auch hier die Skalierung der Skala 'Innovation' anhand faktorenanalytischer Verfahren überprüft werden. Zur Vorbereitung der Faktorenanalyse waren die gleichen Schritte notwendig.

Gerechnet wurde eine Image-Analyse mit anschließender Varimax-Rotation, 31% der Gesamtvarianz der Korrelationsmatrix sind gemeinsam.<sup>17)</sup> 55% der gemeinsamen Varianz werden durch zwei Faktoren erklärt (vgl. Tabelle Nr. 37, Anhang III)

Die Image-Analyse wurde für zwei Populationen (Hauptschullehrer der 9.Klasse und der 7./8.Klasse) gerechnet und die gefundenen Faktorstrukturen miteinander verglichen. Dabei ist der Vergleich der Hauptachsen trivial, der Vergleich der Itemvektoren ergab gute Übereinstimmungen (Tabelle Nr. 38, Anhang III). Damit können beide Faktoren interpretiert werden. Sie werden 'Innovationsabwehr' (Faktor I) und 'Unterrichtstechnik' (Faktor II) genannt.

Mit den hochladenden Items wurden Faktorsummenwerte der Hauptschullehrer in den beiden Faktoren berechnet (vgl. Tabelle Nr. 38, Anhang III). Die Gesamtverteilung der Faktor-Summenwerte ist in Tabelle Nr. 36, Anhang III, dargestellt. Die Cronbach-Alpha-Reliabilität für den Faktor 'Innovationsabwehr' ist mit .75 brauchbar, für den zweiten Faktor mit .63 mäßig.

Auch für diese Skala sollte überprüft werden, ob eine schiefwinkelige Faktorenlösung (Little Jiffy) zu ähnlichen Resultaten kommt. Die 25 Items wurden zunächst auf sampling adequacy überprüft, 10 Items mit niedrigen MSA-Werten wurden ausgeschieden (vgl. Tabelle Nr. 39, Anhang III). Es wurden 5 Faktoren extrahiert und die gefundene Faktorenlösung auf Einfachstruktur rotiert. Dabei ergab sich ein mittlerer Einfachstrukturindex von .74.

Auch hier ist es wiederum interessant, zu sehen, wie die einzelnen Faktoren miteinander korrelieren.

Grob gesehen lassen sich diese fünf Faktoren auf zwei übergeordnete Faktoren reduzieren. Das bedeutet folgendes: Würde man diese fünf Faktoren wiederum faktorisieren, wäre mit zwei Faktoren zu rechnen.<sup>18)</sup> Dieses Ergebnis kann aus Tabelle Nr. 39, Anhang III, deutlich abgelesen werden.

Korreliert man die Faktorsummenwerte mit den Faktorwerten der Hauptschullehrer in dieser schiefwinkelligen Faktorenlösung, ergibt sich: Der erste Faktorsummenwert (Innovationsabwehr) korreliert vor allem mit den Faktoren 1, 2 und 4 der Little-Jiffy-Lösung und zeigt eine im Vergleich zu diesen Korrelationen niedrigere Korrelation mit dem Faktor 3. Der zweite Faktorsummenwert (Unterrichtstechnik) korreliert hoch mit dem Faktor 3 und Faktor 5 der Little-Jiffy-Lösung.

In Tabelle Nr. 41 und 42, Anhang III, sind zur inhaltlichen Interpretation jeweils fünf charakteristische Items für die Faktoren Innovationsabwehr und Unterrichtstechnik zusammen mit statistischen Kennwerten aufgeführt.

Hinsichtlich der inhaltlichen Diskussion, ist mit Konservatismus eine Dimension gemeint, die eher dem Faktor Innovationsabwehr entspricht. Nur in diesem Faktor werden die allgemeinen konservativen Muster, wie Pragmatismus, pädagogische Verbrämungen, Schule als Schonraum, u.ä. angesprochen.

Demgegenüber stellt sich der Faktor Unterrichtstechnik als eine Dimension dar, die mehr konkrete Innovationen im unterrichtsmethodischen Bereich anspricht; so gesehen bildet sie nur einen kleinen Ausschnitt aus der Konservatismus-Variable. Aus diesem Grunde wird dieser Faktor zwar weiterhin in die rechnerischen Analysen eingebracht, hinsichtlich der Hypothesen aber bezieht sich Konservatismus allein auf die Skala 'Innovationsabwehr'.

## 7.2. Auswirkungen des Gesellschaftsbildes und einer konservativen Orientierung der Hauptschullehrer auf die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule: Ergebnisse

Hypothese 5: Die Deutungen der Hauptschule, die die selektive Funktion der Hauptschule betonen, sind mit einem Gesellschaftsbild, das die Gesellschaft als Leistungsgesellschaft sieht, vereinbar.

Prüf- Die Faktorsummenwerte der Hauptschullehrer in der  
hypothese: Skala 'Arbeitswelt' zeigen eine positive, signifikante Korrelation mit den Faktor-Summen-Werten der Skalen 'Begabung' und 'Leistungsmöglichkeit'.

Das Ergebnis zu dieser Prüfhypothese ist in Tabelle Nr. 7 dargestellt. Hier zeigt sich, daß je eher die Hauptschullehrer die Arbeitswelt als eine auf individuelle Leistung aufbauende Gesellschaft interpretieren, also ein Gesellschaftsbild haben, das weitgehend von einer Leistungsideologie beherrscht wird, desto eher sind sie auch bereit, die Hauptschule als eine weiterführende Schule zu deuten. Das Gesellschaftsbild korreliert nicht mit den Skalen 'Gleichwertigkeit' und 'Durchlässigkeit' (beide Korrelationen sind nicht signifikant). Die vorfindbaren Korrelationen beziehen sich nur auf die Skala Leistungsmöglichkeit und Begabung ( $r = .44$  und  $r = .39$ ).

Damit ist die Prüfhypothese anzunehmen.

Hypothese 6: Die Deutungen der Hauptschule, die die selektive Funktion der Hauptschule betonen, sind mit einem konservativen Orientierungsmuster der Hauptschullehrer vereinbar.

Prüf- Die Faktor-Summen-Werte der Hauptschullehrer in  
hypothese: der Skala 'Innovationsabwehr' zeigen positive, signifikante Korrelationen mit den Faktor-Summenwerten der Skalen 'Begabung' und 'Leistungsmöglichkeit'.

Tabelle Nr.: 7

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule, der Deutung der Arbeitswelt und der Einstellung zu Innovationen im Schulbereich (Kanonische Korrelation)

(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Variablengruppe I: Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule

1. Skala Gleichwertigkeit
2. Skala Leistungsmöglichkeit
3. Skala Durchlässigkeit
4. Skala Begabung

Variablengruppe II: Deutung der Arbeitswelt und Einstellung zu Innovationen im Schulbereich

5. Skala Arbeitswelt
6. Skala Innovationsabwehr
7. Skala Unterrichtstechnik

Interkorrelationen

| Variablen | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1         | 1.00 | .34  | .46  | -.06 | .02  | -.02 | .01  |
| 2         |      | 1.00 | .46  | .16  | .44  | .13  | .14  |
| 3         |      |      | 1.00 | .02  | .12  | -.09 | .01  |
| 4         |      |      |      | 1.00 | .39  | .30  | .09  |
| 5         |      |      |      |      | 1.00 | .45  | .10  |
| 6         |      |      |      |      |      | 1.00 | -.02 |
| 7         |      |      |      |      |      |      | 1.00 |

Kanonische Korrelationen

| Variablen        | Kanonische Variablen |      |      | Redundanz (Rd) | Rd <sup>2</sup> | Rd-tot. |
|------------------|----------------------|------|------|----------------|-----------------|---------|
| Gr. I            | 1                    | 2    | 3    | 1              | 1               |         |
| 1                | .03                  | -.13 | .18  | .02            | .00             |         |
| 2                | .77                  | -.49 | .35  | .44            | .19             |         |
| 3                | .18                  | -.78 | -.41 | .10            | .02             |         |
| 4                | .72                  | .45  | -.53 | .41            | .16             | .09     |
| Gr. II           |                      |      |      |                |                 |         |
| 5                | .98                  | -.11 | -.18 | .56            | .31             |         |
| 6                | .52                  | .84  | -.15 | .30            | .09             |         |
| 7                | .28                  | -.02 | .96  | .16            | .03             | .14     |
| R <sup>2</sup>   | .32                  | .05  | .00  |                |                 |         |
| R                | .57                  | .22  | .05  |                |                 |         |
| CHI <sup>2</sup> | 69.81                | 9.25 | .37  |                |                 |         |
| D.F.             | 6.00                 | 4.00 | 2.00 |                |                 |         |
| P                | .00                  | .06  | .83  |                |                 |         |

Wilks Lambda = .64

CHI<sup>2</sup> = 79.4

D.F. = 12

P = .00



Die Ergebnisse finden sich in Tabelle Nr. 7.

Die Skala 'Innovationsabwehr' zeigt nur mit der Skala 'Begabung' eine signifikante Korrelation (.30). Mit den Skalen 'Gleichwertigkeit', 'Leistungsmöglichkeit' und 'Durchlässigkeit' konnten keine signifikanten Zusammenhänge nachgewiesen werden (die Skala 'Unterrichtstechnik' zeigt nur eine signifikante Korrelation mit der Skala 'Leistungsmöglichkeit' (.14) ).

Die Prüfhypothese legte nahe, daß die konservative Einstellung der Hauptschullehrer sich nur auf zwei der Deutungselemente der Hauptschule als einer weiterführenden Schule auswirkt. Aus den vorgefundenen Korrelationen ergibt sich, daß die Hypothese eingeschränkt werden muß. Sie gilt nur für die Skala 'Begabung'.

Eine nähere Betrachtung der in Tabelle Nr. 7 dargestellten Korrelations-Matrix, zeigt, daß die Skala 'Innovationsabwehr' auch signifikant mit der Skala 'Arbeitswelt' korreliert (.45). Dieses Ergebnis ist durch die Hypothese nicht angesprochen. Es gibt einen Hinweis darauf, daß das Gesellschaftsbild der Hauptschullehrer durch eine konservative Orientierung validiert werden kann.<sup>19)</sup>

### 7.3. Die Deutung der Hauptschule als selektierende Schule

Hypothese 7: Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule trifft sich mit einem, die Leistungsgesellschaft betonenden Gesellschaftsbild und einem gegenüber schulischen Innovationen konservativen Orientierungsmuster in einem allgemeinen selektionsspezifischen Deutungsmuster.

Prüf-            Eine kanonische Korrelation zwischen der Variablen-  
hypothese:      gruppe Deutung der Hauptschule als weiterführende  
Schule und der Variablengruppe Gesellschaftsbild  
und Konservatismus ergibt eine selektionsspezifische kanonische Variable.

Das Problem der ideologischen Legitimierung der Hauptschule wurde bisher anhand jeweils einzelner Bedingungsvariablen betrachtet. Die vorliegende Hypothese formuliert dieses Problem noch einmal von einem komplexeren Standort aus. Dabei lassen sich die Interkorrelationen der Deutungsmuster mit den Legitimierungsmustern auch als eine Validierung der Deutungselemente der Hauptschule als einer weiterführenden Schule betrachten. Dabei beinhaltet die These der Kontabilität der Deutungselemente der Hauptschule als weiterführende Schule mit den in der Schule relevanten Legitimitätsgrundlagen, daß sich ein allgemeiner Faktor Leistungss Selektion in den Deutungen der Hauptschule durch die in der Schule geltenden Legitimierungsgrundlagen validieren läßt.

Dieses Problem kann nicht durch einfache Interkorrelationsanalyse dargestellt und beschrieben werden, sondern benötigt einen multivariaten Ansatz. Der ist in der Analyse der kanonischen Korrelationen gegeben.

#### Exkurs: Kanonische Korrelation<sup>20)</sup>

Die kanonische Korrelation ist ein multivariates Verfahren, um die Zusammenhänge, die sich zwischen zwei Variablen-Gruppen ergeben, zu analysieren. Sie fragt danach, auf wieviel unabhängigen Wegen diese Zusammenhänge dargestellt werden können, wie eng die Zusammenhänge sind und wie sie inhaltlich definiert sind.

Im einzelnen geht es darum, die Variablen der einen Variablen-  
gruppe so zu gewichten und zu einer Linearkombination zu ver-  
binden, daß sie mit der Linearkombination gewichteter Krite-  
riumsvariablen maximal korreliert. Diese Korrelation ist die  
kanonische Korrelation. Das Quadrat der kanonischen Korrela-  
tion ergibt die gemeinsame Varianz zwischen beiden Variablen-  
gruppen, gibt damit ein Maß für die Enge des Zusammenhangs  
zwischen beiden Variablengruppen an. Eine hohe kanonische  
Korrelation kann aber auch schon dadurch erreicht werden, wenn  
nur einzelne Variablen pro Variablengruppe und nicht alle,  
hohe Korrelationen mit der kanonischen Variablen zeigen. In  
diesem Fall gibt ein variablenspezifischer Redundanzwert eine  
realistischere Schätzung der gemeinsamen Varianzanteile zwi-  
schen beiden Variablengruppen an.

Kanonische Korrelation fragt aber auch nach der Zahl der un-  
abhängigen Möglichkeiten, solche Korrelationen zu bilden. Beide  
Variablengruppen bestehen jeweils aus einer Zahl von einzelnen  
Variablen. Im vorliegenden Fall besteht die Variablengruppe 1  
aus vier Variablen, die die Deutung der Hauptschule als einer  
weiterführenden Schule beschreiben, die Variablengruppe 2 aus  
drei Variablen, die einmal das Gesellschaftsbild, zum anderen  
die Einstellungen zu schulischen Innovationen und Reformen  
betreffen. Die maximale Anzahl unabhängiger kanonischer Korre-  
lationen ist gleich der Anzahl der Variablen, in der die klei-  
nere Anzahl von Variablen umfassenden Variablengruppe. Es sind  
also maximal drei kanonische Korrelationen zu extrahieren, da-  
von brauchen aber nicht alle statistisch abgesichert zu sein.<sup>21)</sup>

Nun gilt es, die kanonischen Korrelationen so zu extrahieren,  
daß zwei Bedingungen, nämlich die maximaler Korrelation zwi-  
schen beiden Variablengruppen und dementsprechende Gewichtung  
der einzelnen Variablen und die Orthogonalität der kanonischen  
Korrelationen untereinander erfüllt werden.<sup>22)</sup>

Die einzelnen Variablen pro Variablengruppe werden mit Gewich-  
ten belegt, aus denen die Korrelation der einzelnen Variable pro  
Variablengruppe mit der kanonischen Funktion berechnet werden  
können. Der Inhalt der kanonischen Korrelation kann dadurch di-  
rekt aus der Korrelation der Einzelvariablen mit der kanonischen  
Funktion abgelesen und entsprechend interpretiert werden.

Tabelle Nr. 7 zeigt die Ergebnisse der kanonischen Korrelationsanalyse zwischen der Variablengruppe 1, Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule mit den vier Variablen Gleichwertigkeit, Leistungsmöglichkeit, Durchlässigkeit und Begabung und der Variablengruppe 2, Deutung der Arbeitswelt und Einstellungen zu Innovationen im Schulbereich mit den Variablen Arbeitswelt, Innovationsabwehr und Unterrichtstechnik. Insgesamt werden drei kanonische Variablen extrahiert.

Dabei ist aber nur die erste kanonische Funktion statistisch signifikant. Die zweite kann zwar auch noch als statistisch signifikant angesehen werden, sie wird aber aus einem anderen Grund nicht in die Interpretation einbezogen.

Kanonische Korrelation ist eher ein deskriptives Verfahren, man sollte deshalb nicht alle signifikanten Funktionen interpretieren. Als Faustregel für die Interpretierbarkeit kanonischer Funktion dient das Maß der kanonischen Korrelation selbst. Kanonische Korrelationen unter .30 werden als trivial angesehen und sollten nicht interpretiert werden.<sup>23)</sup>

So bleibt eine kanonische Funktion zu interpretieren. Diese kanonische Funktion wird in der Variablengruppe 1 vor allen durch die Skalen 'Leistungsmöglichkeit' und 'Begabung' definiert. In Variablengruppe 2 wird die kanonische Funktion vor allem durch die Skalen 'Arbeitswelt' und 'Innovationsabwehr' erklärt. Die kanonische Korrelation ergibt einen Wert von .57. (gemeinsame Varianz: .32).

Eine weitere Frage betrifft die Frage nach der Enge des Zusammenhangs zwischen den beiden Variablengruppen. Die kanonische Korrelation allein und auch das Quadrat der kanonischen Korrelation allein sagt noch nicht allzuviel darüber aus, wie eng der Zusammenhang ist, denn es könnte ja durchaus sein, daß die kanonische Funktion bzw. Korrelation allein schon deswegen so hoch ist, weil z.B. nur eine einzige Variable in einer Variablengruppe die kanonische Korrelation beeinflusst hat, und nicht die ganze Variablengruppe. Das wichtigere Maß für den Zusammenhang ist das Redundanzmaß.

Tatsächlich liegen die Redundanzwerte erheblich unter dem Wert der quadrierten kanonischen Korrelation. Bezogen auf den Inhalt der kanonischen Variable haben sich daraus keine Konsequenzen

ergeben. Eine positive Ausnahme bildet lediglich die Skala 'Arbeitswelt', die hinsichtlich der Definition der kanonischen Variable eine relativ dominierende Stellung einnimmt.

Was nun das durch die Hypothese vorausgesagte Leistungsselektionsmuster anbelangt, haben sich in der ersten Variablengruppe die Skalen 'Leistungsmöglichkeit' und 'Begabung' als die Variable herausgestellt, die zur Interpretation der ersten kanonischen Funktion herangezogen werden müssen. In der Variablengruppe ist es vor allem die Skala 'Arbeitswelt', die den wichtigsten Beitrag zur kanonischen Funktion leistet. Auch die Variable Innovationsabwehr ist für die kanonische Funktion relevant. Die Skala 'Unterrichtstechnik', die ohnehin nur als Residualkategorie eingebracht wurde, spielt keine Rolle. Damit kann die Prüfhypothese angenommen werden.

Die erste kanonische Variable ist einmal durch die Variablen definiert, die die Selektionsfunktion der Hauptschule ansprechen. Diese Variablen werden durch das Gesellschaftsbild und eine konservative Orientierung der Hauptschullehrer validiert. Damit konnte auch das Ausgangspostulat, das die Kompatibilität zwischen einzelnen in der Schule geltenden Orientierungsmustern mit der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule ansprach, wenigstens partielle Bestätigung erfahren. Mit der Validierung zweier Deutungsdimensionen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule durch das Gesellschaftsbild und eine konservative Orientierung der Hauptschullehrer wurde auch die Kompatibilität zwischen Deutung der Hauptschule und Gesellschaftsbild und konservativer Orientierung nachgewiesen.



#### 7.4. Zusammenfassung

Auch die Hypothesen des 7. Kapitels wurden aus dem Postulat II abgeleitet. Im Gegensatz zu Kapitel 6, wo die Zustimmung der Hauptschullehrer zu den Deutungen der Hauptschule selbst strukturiert und erklärt wurden, wurde im vorliegenden Kapitel diese Erklärung über zwei neue Variablen geleistet.

Es wurde angenommen, daß ein Gesellschaftsbild, das sich aus der gesellschaftlich geltenden Leistungsideologie ableiten läßt, auch die Deutungselemente der Hauptschule zu erklären vermag, die die selektive Dimension innerhalb der Hauptschuldeutungen beinhaltet. Darüber hinaus wurde angenommen, daß immer dann, wenn Strukturreformen in der Schule anstehen, konservative Reaktionen in der Schule hervorgerufen werden können, die ihrerseits nur die Deutungen der Hauptschule beeinflussen können, die mit den traditionell geltenden schulischen Orientierungsmustern übereinstimmen. Auch dies sind wiederum die auf Selektion hin bezogenen Deutungsmuster der Hauptschule. So wurde eine übergreifende, auch die Variablen Gesellschaftsbild und konservative Orientierung umfassende Hypothese aufgestellt: die nach einem allgemeinen selektionsspezifischen Faktor in der Deutung der Hauptschule.

Tatsächlich konnte, nachdem sich schon Einzelbeziehungen zwischen den Variablen mit einer Ausnahme als hypothesenkonform herausstellten, auch die These eines selektionsspezifischen Musters in der Deutung der Hauptschule durch eine kanonische Korrelationsanalyse bestätigt werden. Diese Bestätigung war aufgrund einer hierarchischen Faktorenanalyse der Deutungselemente der Hauptschule allein noch nicht gelungen. Nach der inhaltlichen Erweiterung der Legitimitätsgrundlagen der Deutung der Hauptschule konnte dies nachgeholt werden.

## 8. DIE ABSICHERUNG DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS WEITERFÜHRENDE SCHULE IN DER ORGANISATIONSSTRUKTUR DER HAUPTSCHULE

Alle Probleme, die bisher in der empirischen Untersuchung angesprochen wurden, betrafen die Frage nach den Bedingungen, die es den Hauptschullehrern erleichtern, die institutionalisierte Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule zu akzeptieren. Alle Bedingungen wurden als Bestandteile eines sozialen Klimas angesehen, das den aktuellen Konsens der Hauptschullehrer mit der institutionalisierten Deutung begünstigt. Ein Bereich, der bisher noch nicht untersucht wurde, ist die Realisation der Hauptschule in Bayern selbst.

Im Kapitel 4 wurde die Realisation der Hauptschule als die materiale Basis des sozialen Klimas bezeichnet, die den aktuellen Konsens der Hauptschullehrer mit der institutionalisierten Deutung ermöglicht. Das Postulat III hat diesen Sachverhalt allgemein umschrieben:

POSTULAT III: HAUPTSCHULLEHRER AKZEPTIEREN DIE INSTITUTIONALISIERTE DEUTUNG DER HAUPTSCHULE LEICHTER, WENN DIE DEN DEUTUNGEN ZUGRUNDELIEGENDEN ORGANISATIONSRISCHEN VERÄNDERUNGEN WENIGSTENS PARTIELL REALISIERT UND IN DIE BESTEHENDE ORGANISATIONSSTRUKTUR DER SCHULE INTEGRIERT SIND.

Im dritten Kapitel wurde gezeigt, daß die Realisation der Hauptschule zu einem Zeitpunkt einsetzte, zu dem auch die Volksschulpflichtzeit um ein weiteres Schuljahr auf 9 Jahre verlängert wurde. Dies bedeutete, daß die den Charakter der Hauptschule bestimmenden Elemente im Schuljahr 1969/70 vor allem in die 9.Klasse der Volksschule eingeführt wurden, d.h. daß wesentliche Hauptschulelemente relativ kurzfristig eingeführt wurden.<sup>1)</sup>

Im Zusammenhang mit der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule interessieren jedoch nicht alle Ausbauelemente der Volksschule zur Hauptschule, sondern nur diejenigen, die die Hauptschule zu einer weiterführenden Schule werden lassen. Betrachtet man sich den nachstehenden Katalog von Aufgaben, der für Modellhauptschulen entwickelt wurde, so sind nur wenige Punkte relevant.

- " - Verstärkter Einsatz von Fächergruppen- und Fachlehrern,
- intensivere Lehrer-Teamarbeit,
- kompliziertere Stoff- und Stundenplangestaltung,
- Einführung des Englischunterrichts,
- Einrichtung von Wahlpflicht- und Neigungskursen,
- Praktizierung von möglichen Formen der Leistungs-differenzierung,
- Entwicklung von Einstufungs- und Umstufungsverfahren für Schüler,
- kurzfristige Neu- und Umbauten, besonders von Räumen für den Kursunterricht,
- beschleunigter Ausbau der Physik-, Werk- und Turnsäle, bzw. Sportanlagen, der Mehrzweckräume und Schulküchen,
- schnelle Beschaffung von modernen Lehr- und Lernmitteln."<sup>2)</sup>

In diesem Katalog sind nur die folgenden Elemente für den Charakter der Hauptschule als einer weiterführenden Schule wichtig, wenn man als Maßstab die Elemente anderer weiterführender Schulen anlegt: Das ist einmal in Ansatzpunkten der stärkere Einsatz von Fächergruppen- und Fachlehrern, das ist die Einführung einer Fremdsprache (Englisch), und das ist die Niveaudifferenzierung, die in die Hauptschule eingeführt wird. Die anderen Punkte kennzeichnen strukturelle Elemente, die zwar den Charakter der Hauptschule als einer weiterführenden Schule unterstützen können, selbst aber nur die Hauptschule als eine verbesserte Volksschuloberstufe beschreiben.

Geht man wieder zurück zur Ausgangsthese, daß die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule dann leichter fällt, wenn die strukturellen Veränderungen, die die Hauptschule als weiterführende Schule charakterisieren, auch tatsächlich realisiert wurden, so zeigen sich für die vorliegende Untersuchung einige Schwierigkeiten. Die Schwierigkeiten liegen darin, daß die Untersuchung nur eine punktuelle Untersuchung

sein konnte. Es war also nicht möglich, über einen längeren Zeitraum hinweg die Veränderungen in den Deutungen der Hauptschullehrer zu verfolgen.

Das wäre notwendig gewesen, um die aufgeführten Hauptschulelemente als Bedingungsvariablen für die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule einzubringen. Mit dem Englischunterricht und der Leistungsdifferenzierung wurden bereits im Schuljahr 1969/70 zwei wichtige Elemente einer weiterführenden Schule eingeführt. D.h. es wäre nur möglich gewesen, für diese Variablen das Ausgangspostulat zu überprüfen, wenn ein Untersuchungsteil bereits vor diesem Zeitpunkt durchgeführt worden wäre. Das war nicht möglich. Insofern müssen die Bedingungsvariablen auf die Bereiche reduziert werden, die zum Untersuchungszeitpunkt nur partiell realisiert waren.

Dies gilt insbesondere für die Fächergruppenspezialisierung. Eine weitere strukturelle Variable der Hauptschule, für die diese Bedingung zutrifft, ist der Hauptschulausbau.

Zum Untersuchungszeitpunkt war der Ausbau der Hauptschule von einzügigen zu mehrzügigen Hauptschulen nur zum Teil vollzogen. Der Ausbau der Hauptschule (die Mehrzügigkeit) selbst ist noch keine organisatorische Variable, die eindeutig den Hauptschulcharakter der Hauptschule als weiterführende Schule definieren könnte. Das läßt sich schon der Tatsache entnehmen, daß städtische Volksschulen zumeist mehrzünftig ausgebaut waren, im Gegensatz zu Volksschulen in ländlichen Regionen. Eine ausgebaute Hauptschule ist aber die wichtigste Voraussetzung für die Hauptschule, überhaupt zu einer weiterführenden Schule zu werden. Unter diesem Aspekt wird auch der Ausbau der Hauptschule als ein Indikator für die Realisierung der Hauptschule als weiterführende Schule angesehen.<sup>3)</sup>

Das diesem Kapitel vorangestellte Postulat besagt aber auch noch etwas anderes. Es geht davon aus, daß organisatorische Veränderungen nur dann zur Erklärung von der Übernahme von Deutungen der Hauptschule als weiterführende Schule geeignet sind, wenn sie in die Gesamtstruktur der Organisation Schule integriert sind.

Nun könnte man einwenden, daß jede organisatorische Veränderung, die in einer Organisation, die wie die Schule bürokratisch organisiert ist, eingebracht wird, schon dadurch als integrierte organisatorische Veränderung zu gelten hat. Dies gilt aber nicht für alle Strukturelemente der Hauptschule als einer weiterführenden Schule. Es ist auch vorstellbar, daß die Integration selbst Schwierigkeiten bereitet, d.h. auf strukturelle Barrieren in den jeweiligen Hauptschulorganisationen stößt.

So setzt beispielsweise die Niveaudifferenzierung in hohem Maße ausgebaute Hauptschulen voraus. Ausgebaute Hauptschulen sind wiederum abhängig von einer entsprechenden Schülerzahl. Die Zusammenlegung von Hauptschulen z.B. zu sog. Mittelpunktschulen kann nicht von heute auf morgen erfolgen. Ebenso kann auch die Fächergruppenspezialisierung nicht plötzlich realisiert werden. Es wird wohl den Hauptschullehrern, insbesondere den Lehrern der 9.Klasse, die Möglichkeit zu einer Fächergruppenspezialisierung gegeben. Es bleibt den einzelnen Lehrern überlassen, dann, wenn die strukturellen Voraussetzungen innerhalb der jeweiligen konkreten Schule vorliegen, diese Fächergruppenspezialisierungsmöglichkeit auch auszuschöpfen. Das bedeutet für wenig ausgebaute Schulen, daß Absprachen mit Lehrern anderer Klassenstufen getroffen werden müssen. So können manchmal Spezialisierungsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft werden.

Um nachzuweisen, daß die Fächergruppenspezialisierung eine Bedingung dafür darstellt, die Übernahme der institutionalisierten Hauptschuldeutung durch die Hauptschullehrer zu erleichtern, müssen auch die Bedingungen, die für das Ausmaß der Fächergruppenspezialisierung an der jeweiligen Schule mitberücksichtigt werden.

#### Fächergruppenspezialisierung:<sup>4)</sup>

Fächergruppenspezialisierung ist zunächst ein Angebot an den Hauptschullehrer, einzelne Unterrichtsfächer abzugeben, die beibehaltenen Fächer in mehreren Klassen zu unterrichten. Fächergruppenspezialisierung ist damit dem Klassenlehrerprinzip entgegengesetzt. Die tatsächlichen Spezialisierungsprozesse zeigen darüberhinaus, daß die Fächergruppenbildung nach inhaltlichen Gesichtspunkten verläuft.<sup>5)</sup>



So lassen sich vier Fächergruppen (das Fach Religionslehre unberücksichtigt) unterscheiden: Sprachen, Mathematik/Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Leibeserziehung/Musische Fächer. Die Korrelation zwischen der Zahl der unterrichteten Fächer und der Zahl der entsprechenden inhaltlichen Fächergruppen beträgt .78 und kennzeichnet damit einen engen Zusammenhang zwischen beiden Merkmalsausprägungen.

93% aller befragten Hauptschullehrer haben den Wunsch, nur mehr in einer bzw. zwei dieser vier Fächergruppen zu unterrichten.<sup>6)</sup> Daraus läßt sich die Bedeutung der Fächergruppenspezialisierung für den Hauptschullehrer ermessen, denn zum Untersuchungszeitpunkt haben noch 52% der befragten Hauptschullehrer in allen vier Fächergruppen unterrichtet (All-Round-Lehrer; Klassenlehrer).

Die Tabelle Nr. 52, Anhang IV, zeigt einige Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer und einigen strukturellen Variablen innerhalb der Hauptschulorganisation.

So besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Fächergruppenspezialisierung und dem Dienstalter der Hauptschullehrer. Für dienstältere Lehrer ergeben sich bessere Möglichkeiten der Spezialisierung. Diese Beziehung zwischen der Fächergruppenspezialisierung und dem Dienstalter ist bedeutsam, nachdem die Dienstaltersvariable in der Schulorganisation eine wichtige Rolle spielt. Die Schule ist eine bürokratische Organisation; ein Merkmal einer bürokratischen Organisation ist das Prinzip einer altersabhängigen Laufbahnregelung.<sup>7)</sup> So ist Dienstalter nicht nur die Zeit der Zugehörigkeit zur Schulorganisation und Lebensalter, sondern drückt auch die Stellung der Lehrer in der Laufbahn aus. Tabelle Nr. 53, Anhang IV, zeigt die Zusammenhänge zwischen Dienstalter und Lebensalter, und die Zusammenhänge zwischen Dienstalter und Dienstbezeichnung und Schulleiterstellung.

So ist es nicht verwunderlich, daß die Fächergruppenspezialisierung auch eher von Schulleitern, als von Nicht-Schulleitern wahrgenommen wird (dieses Ergebnis ist allerdings nur auf dem 7%-Niveau abgesichert) (vgl. Tabelle Nr. 52, Anhang IV).

Der Trend, jungen Lehrkräften zunächst eine Anstellung in ländlichen Gebieten anzubieten, macht sich auch in der Tatsache bemerkbar, daß das Ausmaß der Fächergruppenspezialisierung in Schulorten ohne weiterführende Schulen (das sind in der Regel Gemeinden in ländlichen Regionen) niedriger ist, als in größeren Gemeinden und Städten (vgl. Tabelle Nr. 52, Anhang IV). (Das Ergebnis ist allerdings nur auf dem 7%-Niveau signifikant).

### Hauptschulerausbau:

Das gleiche Problem stellt sich für den Ausbau der Hauptschule. Auch dessen Bedingungen müssen mitberücksichtigt werden, wenn es gilt, den Einfluß des Ausbaus der Hauptschule, an der die Hauptschullehrer unterrichten, auf die Deutung der Hauptschule zu untersuchen.

Der Ausbau der Hauptschule ist vor allem abhängig von der Region. In Städten (mit weiterführenden Schulen) sind die Volksschulen zumeist mehrzünftig ausgebaut.

Darüber hinaus hat der Schulausbau Konsequenzen für die Fächergruppenspezialisierung. In wenig ausgebauten Schulen können Schwierigkeiten dadurch umgangen werden, daß der Hauptschullehrer in mehreren Klassenstufen unterrichtet, in mehrzünftigen Hauptschulen kann die Fächergruppenspezialisierung durchaus auf die 9.Klassenstufe beschränkt bleiben. Auch diese Annahme wird in der Tabelle Nr. 52, Anhang IV, bestätigt.

So zieht die These, daß die Übernahme der institutionalisierten Deutung der Hauptschule durch die Hauptschullehrer dann erleichtert wird, wenn Elemente der einer weiterführenden Hauptschule in die Hauptschulorganisation integriert sind, eine Reihe weiterer Thesen nach sich. So sind hinsichtlich der Deutung der Hauptschule nicht nur die Variablen Fächergruppenspezialisierung und Schulausbau als Bedingungsvariablen, sondern auch die Variablen Dienstalter, Schulleiter, Region und die Zahl der unterrichteten Klassenstufen zu berücksichtigen. Um den Katalog dieser Variablen nicht zu vergrößern, wurde auf die Untersuchung der Dienstbezeichnung und des Lebensalters verzichtet, sie sind durch die Variablen Schulleiter und Dienstalter hinreichend beschrieben.

Als Haupthypothesen sind demnach folgende Hypothesen zu überprüfen:

Hypothese 9: Hauptschullehrer akzeptieren die institutionalisierte Deutung der Hauptschule leichter, je mehr sie die Möglichkeit einer Fächergruppenspezialisierung realisieren konnten.

Hypothese 10: Hauptschullehrer akzeptieren die institutionalisierte Deutung der Hauptschule leichter, wenn sie an einer mehrzügigen Hauptschule unterrichten.

Zuvor sind jedoch noch die mit der Fächergruppenspezialisierung und dem Hauptschulausbau kovariierenden Variablen hinsichtlich ihrer Bedeutung auf die Deutung der Hauptschule zu überprüfen.

Hypothese 8: Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule unterscheidet sich

- a) nach dem Dienstalter der Hauptschullehrer;
- b) nach der Position, die der Hauptschullehrer in der Hauptschule bekleidet (Schulleiter);
- c) danach, ob der Lehrer in einer Gemeinde mit einer weiterführenden Schule unterrichtet (Region);
- d) danach, ob der Hauptschullehrer nur in einer 9. Klasse unterrichtet (unterricht. Stufen).

### 8.1. Dienstalter, Schulleiter, Region und unterrichtete Stufen als Bedingung für die Deutung der Hauptschule

Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule ist mehrdimensional. Um dieser Mehrdimensionalität gerecht zu werden, wird nicht jedes Deutungselement einzeln in einen Zusammenhang mit der jeweiligen organisationsstrukturellen Variable gestellt, sondern die Deutungsdimensionen simultan abgetestet. Das geschieht durch eine multiple Diskriminanzanalyse.

#### Erkurs: Multiple Diskriminanzanalyse:<sup>8)</sup>

Multiple Diskriminanzanalyse kann als eine Erweiterung der einfachen univariaten Varianzanalyse aufgefaßt werden, bei der gleichzeitig mehrere abhängige Variablen in die Analyse einbezogen werden. Formuliert man das Problem der Varianzanalyse um, und fragt nicht danach, inwieweit eine Meßgröße von einer unabhängigen qualitativen Variablen abhängig ist, sondern, inwieweit die Meßgröße zwischen den Merkmalsausprägungen der unabhängigen Variable diskriminiert, so fragt die multiple Diskriminanzanalyse, inwieweit eine Linearkombination von Meßgrößen die Merkmalsausprägungen einer qualitativen Variable diskriminiert.

Aufgrund der Mehrdimensionalität des Deutungsmusters der Hauptschule als weiterführende Schule kann dieser Diskriminanzprozeß nach mehreren Dimensionen erfolgen. Die maximale Anzahl von Diskriminanzfunktionen ist die um 1 verringerte Zahl der Merkmalsausprägungen der qualitativen Variable.<sup>9)</sup>

Ähnlich wie bei der kanonischen Analyse, geht es bei der Diskriminanzanalyse darum, für die einzelnen unabhängigen Variablen (hier die Deutungsdimensionen) Gewichte zu finden, um eine Linearkombination zu bilden, die in der Lage ist, die Merkmalsausprägungen der abhängigen Variable maximal zu diskriminieren. Auch hier sind signifikante Diskriminanzfunktionen zu extrahieren, die zwischen den Gruppen, denen die Hauptschullehrer zugehören, maximal diskriminieren.

Die Diskriminanzfunktionen sind inhaltlich interpretierbar; das geschieht, ähnlich wie bei der kanonischen Korrelation, anhand einer Korrelationsstrukturmatrix, die den Zusammenhang zwischen den einzelnen, die Linearkombination bildenden Variablen und der Diskriminanzfunktion ausdrückt.

Die abhängigen Gruppenmerkmale können, ähnlich wie bei der univariaten Varianzanalyse, anhand ihrer (multivariaten) Mittelwerte (Centroide) beschrieben werden.

Im folgenden werden die Ergebnisse der multiplen Diskriminanzanalyse zu den jeweiligen Hypothesen dargestellt. Zur Ergänzung der Interpretation werden aber auch noch die univariaten F-Tests aufgeführt.<sup>10)</sup> Dabei bezeichnet die Variable 1 die Deutungsdimension Gleichwertigkeit, die Variable 2 die Deutungsdimension Leistungsmöglichkeit, Variable 3 Durchlässigkeit und Variable 4 Begabung.

|            |                                                                                     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Prüf-      | Die Deutung der Hauptschule diskriminiert signi-                                    |
| hypothese: | fikant zwischen dienstälteren und jüngeren Hauptschullehrern (Diskriminanzanalyse). |

Maximal können zwei Diskriminanzfunktionen extrahiert werden. In Tabelle Nr. 8 ist dargestellt, daß nur die erste dieser beiden Diskriminanzfunktionen statistisch signifikant abgesichert werden konnte. Die Hauptschullehrer wurden nach drei Gruppen geteilt, in solche, deren Dienst nach 1965 begann, in solche, die während 1955 und 1964 in den Schuldienst eingetreten sind und solche, die schon vor 1954 in den Schuldienst eingetreten waren. Betrachtet man sich die multivariaten Mittelwerte, d.h. die anhand der Linearkombination gebildeten Centroide, dann stellt man fest, daß vor allem die Gruppe drei, nämlich die Lehrer, die vor 1954 in den Schuldienst eingetreten waren, die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule akzeptieren, während diejenigen Lehrer, die nach 1955 in den Schuldienst eingetreten sind, eher ablehnend der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule gegenüberstehen. Die Diskriminanzfunktion selbst wird hauptsächlich durch zwei Variable, nämlich der Leistungsmöglichkeit und vor allem der Begabung erklärt. Diese beiden Variablen haben einen höheren



Tabelle Nr.: 8

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule und dem Dienstalter der Hauptschullehrer (Diskriminanzanalyse)

(Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

|          |           |       |
|----------|-----------|-------|
| GRUPPE 1 | nach 1965 | n= 40 |
| GRUPPE 2 | 1955 - 64 | n= 66 |
| GRUPPE 3 | vor 1954  | n= 79 |

PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

Wilks Lambda = .90

D.F. = 8 und 358

F-ratio = 2.54 P = .01

Root 1 96.20% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 19.25 D.F. = 5.00 P = .00

Root 2 3.80% Varianz

CHI<sup>2</sup> = .50 D.F. = 3.00 P = .85

|      |      |      |
|------|------|------|
| Gen. | 1    | 2    |
| 1    | .30  | -.09 |
| 2    | .29  | .05  |
| 3    | -.39 | .00  |

|       |     |      |
|-------|-----|------|
| Korr. | 1   | 2    |
| 1     | .02 | .81  |
| 2     | .56 | .10  |
| 3     | .33 | -.11 |
| 4     | .38 | .14  |

UNIVARIATE F-TESTS DFZ = 2 DFI = 182

| Variable | F-ratio | P   |
|----------|---------|-----|
| 1        | .27     | .77 |
| 2        | 2.98    | .05 |
| 3        | 1.01    | .37 |
| 4        | 7.78    | .00 |

| Mittelwert | 1    | 2   | 3    |
|------------|------|-----|------|
| 1          | -.08 | .06 | -.01 |
| 2          | .15  | .16 | -.21 |
| 3          | .11  | .08 | -.12 |
| 4          | .24  | .25 | -.33 |

Anteil an der Diskriminanzwirkung der Deutung der Hauptschule, als die Variablen Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit.

Dieses Ergebnis wird durch die univariaten Varianzanalysen bestätigt. Denn hier zeigen sich nur im Hinblick auf die Variable Leistungsmöglichkeit und die Variable Begabung statistisch signifikante Zusammenhänge mit dem Dienstalter der Hauptschullehrer.

Prüf- Die Deutung der Hauptschule diskriminiert signifi-  
hypothese: kant zwischen Schulleitern und Nicht-Schulleitern  
(Diskriminanzanalyse).

Die Ergebnisse sind in Tabelle Nr. 9 dargestellt. Überprüft man, ob überhaupt eine signifikante Diskriminanzfunktion gesichert werden kann (Wilks Lambda), so zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Variablenkomplexen. Auch die einzelnen univariaten Varianzanalysen zeigen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Schulleitervariable und den Deutungselementen der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule.

Prüf- Die Deutung der Hauptschule diskriminiert signi-  
hypothese: fikant zwischen Lehrern, die in Orten mit weiter-  
führenden Schulen unterrichten und solchen, die  
in Gemeinden ohne weiterführende Schulen unter-  
richten (Diskriminanzanalyse).

Auch hier zeigen die Ergebnisse der Tabelle Nr. 10, daß keine signifikanten Diskriminanzfunktionen bestehen. Die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule diskriminiert nicht zwischen Hauptschullehrern, die in verschiedenen Orten, entweder mit oder ohne weiterführende Schulen unterrichten. Dieses Ergebnis wird auch bestätigt, wenn man sich die einzelnen Varianzanalyse-Ergebnisse betrachtet. Auch hier ergibt sich kein Zusammenhang zwischen der Region, in der die Lehrer unterrichten und den einzelnen Deutungselementen der Hauptschule als einer weiterführenden Schule.

Tabelle Nr.: 9

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule und Schulleiter (Diskriminanzanalyse)  
(Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

GRUPPE 1 Schulleiter n= 20  
GRUPPE 2 kein Schulleiter\* n= 165

PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

Wilks Lambda =.98

D.F. = 4 und 180

F-ratio = .78 P = .54

Root 1 100% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 3.13 D.F. = 4.00 P = .54

|      |     |      |
|------|-----|------|
| Gen. | 1   | 2    |
|      | .38 | -.05 |

|       |     |      |     |      |
|-------|-----|------|-----|------|
| Korr. | 1   | 2    | 3   | 4    |
|       | .59 | -.11 | .48 | -.71 |

UNIVARIATE F-TESTS      DFZ = 1      DFI = 183

| Variable | F-ratio | P   |
|----------|---------|-----|
| 1        | 1.90    | .30 |
| 2        | .03     | .84 |
| 3        | .71     | .60 |
| 4        | 1.61    | .20 |

| Mittelwert | 1    | 2    |
|------------|------|------|
| 1          | .22  | -.03 |
| 2          | -.04 | .00  |
| 3          | .18  | -.02 |
| 4          | -.27 | .03  |

Tabelle Nr.: 10

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule und Region (Diskriminanzanalyse)  
(Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

|          |                                       |        |
|----------|---------------------------------------|--------|
| GRUPPE 1 | München                               | n= 29  |
| GRUPPE 2 | Nicht-München / weiterf. Schulen      | n= 47  |
| GRUPPE 3 | Nicht-München / ohne weiterf. Schulen | n= 109 |

PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

Wilks Lambda = 1.00

D.F. = 8 und 358

F-ratio = .11 P = 1.00

Root 1 56.47% Varianz

CHI<sup>2</sup> = .52 D.F. = 5.00 P = 1.00

Root 2 43.53% Varianz

CHI<sup>2</sup> = .40 D.F. = 3.00 P = .94

|      |      |      |
|------|------|------|
| Gen. | 1    | 2    |
| 1    | -.03 | -.09 |
| 2    | -.08 | .02  |
| 3    | .04  | .01  |

|       |      |     |
|-------|------|-----|
| Korr. | 1    | 2   |
| 1     | .69  | .39 |
| 2     | .84  | .12 |
| 3     | .30  | .93 |
| 4     | -.13 | .05 |

UNIVARIATE F-TESTS      DFZ = 2      DFI = 182

| Variable | F-ratio | P    |
|----------|---------|------|
| 1        | .15     | .86  |
| 2        | .18     | .83  |
| 3        | .20     | .82  |
| 4        | .00     | 1.00 |

|            |      |      |     |
|------------|------|------|-----|
| Mittelwert | 1    | 2    | 3   |
| 1          | -.05 | -.05 | .03 |
| 2          | -.03 | -.07 | .04 |
| 3          | -.11 | .00  | .03 |
| 4          | .00  | .01  | .00 |

Prüf- Die Deutung der Hauptschule diskriminiert signi-  
 hypothese: fikant zwischen Hauptschullehrern, die nur in einer  
 9.Klasse unterrichten, und solchen, die auch in  
 einer 7. oder 8. Klasse der Hauptschule unterrich-  
 ten (Diskriminanzanalyse).

Die Ergebnisse in Tabelle Nr. 11 zeigen deutlich, daß die Deu-  
 tung der Hauptschule und die Tatsache, daß die Hauptschullehrer  
 nur in einer 9.Klasse oder aber zusätzlich in anderen Schulstufen  
 unterrichten, nicht zusammenhängen. Die Diskriminanzfunktion  
 ist nicht signifikant. Ebenso zeigen die Ergebnisse der Varianz-  
 analysen keinen signifikanten Zusammenhang.

So konnte bei der Analyse der Kovariablen zu der Fächergruppen-  
 spezialisierung und dem Ausbau der Hauptschule, nämlich Dienst-  
 alter, Schulleiter, Region und Stufen, nur ein Zusammenhang  
 zwischen dem Dienstalter der Lehrer und der Deutung der Haupt-  
 schule gezeigt werden. Damit ist die Dienstaltervariable als  
 Kovariable in der Überprüfung der Thesen, ob die Fächergruppen-  
 spezialisierung oder der Ausbau der Hauptschule als Bedingung  
 für die Deutung der Hauptschule angesehen werden muß, zu be-  
 rücksichtigen. Die Dienstaltersvariable ist aber nur in Zusam-  
 menhang mit der Fächergruppenspezialisierung interessant. Für  
 den Ausbau der Hauptschule hat sie keine Bedeutung.



Tabelle Nr.: 11

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule und der Zahl der Schulstufen, in denen die Lehrer unterrichten (Diskriminanzanalyse)  
(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

GRUPPE 1 nur in der 9.Klasse n= 98  
GRUPPE 2 auch in anderen Klassenstufen n= 86

PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

Wilks Lambda = .99

D.F. = 4 und 179

F-ratio = .37 P = .83

Root 1 100% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 1.47 D.F. = 4.00 P = .83

|      |      |     |
|------|------|-----|
| Cen. | 1    | 2   |
|      | -.07 | .09 |

|       |      |     |     |      |
|-------|------|-----|-----|------|
| Korr. | 1    | 2   | 3   | 4    |
|       | -.07 | .79 | .54 | -.18 |

UNIVARIATE F-TESTS      DFZ = 1      DFI = 182

| Variable | F-ratio | P   |
|----------|---------|-----|
| 1        | .01     | .93 |
| 2        | .93     | .66 |
| 3        | .43     | .52 |
| 4        | .05     | .83 |

| Mittelwert | 1    | 2    |
|------------|------|------|
| 1          | .00  | -.01 |
| 2          | -.07 | .08  |
| 3          | -.05 | .05  |
| 4          | .01  | -.02 |

## 9.2. Fächergruppenspezialisierung und Ausbau der Hauptschule als Bedingungen für die Deutung der Hauptschule

Hypothese 9: Hauptschullehrer akzeptieren die institutionalisierte Deutung der Hauptschule leichter, je mehr sie die Möglichkeit einer Fächergruppenspezialisierung realisieren konnten.

Prüf- Die Deutung der Hauptschule diskriminiert signifi-  
hypothese: kant zwischen spezialisierten und nicht speziali-  
sierten Hauptschullehrern (Diskriminanzanalyse).

Tatsächlich zeigen die Ergebnisse in der Tabelle 12, daß die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule signifikant zwischen Hauptschullehrern, die in einer oder zwei Fächergruppen bzw. drei oder vier Fächergruppen unterrichten, diskriminiert. Nur die erste Diskriminanzfunktion ist statistisch abgesichert. Betrachtet man die multivariaten Mittelwerte (Centroide), dann stellt man fest, daß die Gruppe der spezialisierten Hauptschullehrer die institutionalisierte Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule eher akzeptieren, als die Hauptschullehrer, die in drei oder in vier Fächergruppen unterrichten. Zieht man zum Vergleich die univariaten Varianzanalysen heran, zeigt sich, daß keine Deutungsdimension einen abgesicherten Zusammenhang mit der Fächergruppenspezialisierung aufweist.

Behandelt man die Hauptschullehrer, die in drei oder in vier Fächergruppen unterrichten als eine Gruppe und unterscheidet sie von den Hauptschullehrern, die nur in einer oder in zwei Fächergruppen unterrichten, dann zeigt sich folgendes Ergebnis (Tabelle Nr. 13). Auch hier ist die Diskriminanzfunktion statistisch abgesichert. Auch hier zeigen die Centroide, daß die spezialisierten Hauptschullehrer eher der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule zuneigen als diejenigen Hauptschullehrer, die in drei oder vier Fachgruppen unterrichten. Im Gegensatz zu der Unterscheidung nach drei Spezialisierungsgruppen zeigen die univariaten Varianzanalysen für die erste Dimension der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule, nämlich die Deutung Gleichwertigkeit, einen signifikanten Zusammenhang mit der Fächergruppenspezialisierung.

Tabelle Nr.: 42

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule und Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer (Diskriminanzanalyse)  
(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

|          |                           |       |
|----------|---------------------------|-------|
| GRUPPE 1 | eine und zwei Fachgruppen | n= 35 |
| GRUPPE 2 | drei Fachgruppen          | n= 53 |
| GRUPPE 3 | vier Fachgruppen          | n= 96 |

PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

Wilks Lambda = .92

D.F. = 8 und 356

F-ratio = 1.98 P = .05

Root 1 92.77% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 14.53 D.F. = 5.00 P = .01

Root 2 7.23% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 1.18 D.F. = 3.00 P = .76

|      |      |      |
|------|------|------|
| Gen. | 1    | 2    |
| 1    | -.45 | -.02 |
| 2    | .13  | -.13 |
| 3    | .10  | .07  |

|       |      |     |
|-------|------|-----|
| Korr. | 1    | 2   |
| 1     | -.55 | .63 |
| 2     | .33  | .58 |
| 3     | .42  | .41 |
| 4     | .33  | .70 |

UNIVARIATE F-TESTS DFZ = 2 DFI = 181

| Variable | F-ratio | P   |
|----------|---------|-----|
| 1        | 2.43    | .09 |
| 2        | .98     | .62 |
| 3        | 1.33    | .27 |
| 4        | 1.05    | .35 |

| Mittelwert | 1    | 2    | 3    |
|------------|------|------|------|
| 1          | .30  | -.17 | -.03 |
| 2          | -.20 | -.01 | .08  |
| 3          | -.25 | .02  | .07  |
| 4          | -.20 | -.04 | .08  |

Tabelle Nr.: 13

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule und Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer (Diskriminanzanalyse)  
(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

GRUPPE 1 eine und zwei Fachgruppen n= 35  
GRUPPE 2 drei und vier Fachgruppen n= 149

PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

Wilks Lambda = .92

D.F. = 4 und 179

F-ratio = 3.74 P = .01

Root 1 100% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 14.51 D.F. = 4.00 P = .01

|      |      |     |
|------|------|-----|
| Cen. | 1    | 2   |
|      | -.46 | .11 |

|       |      |     |     |     |
|-------|------|-----|-----|-----|
| Korr. | 1    | 2   | 3   | 4   |
|       | -.54 | .34 | .42 | .34 |

UNIVARIATE F-TESTS DFZ = 1 DFI = 182

| Variable | F-ratio | F   |
|----------|---------|-----|
| 1        | 4.20    | .04 |
| 2        | 1.66    | .20 |
| 3        | 2.55    | .11 |
| 4        | 1.64    | .20 |

| Mittelwert | 1    | 2    |
|------------|------|------|
| 1          | .30  | -.08 |
| 2          | -.20 | .05  |
| 3          | -.25 | .05  |
| 4          | -.20 | .04  |

Betrachtet man beide Tabellen daraufhin, welchen Beitrag die einzelnen Deutungsdimensionen zur Diskriminierung der Spezialisierungs-Gruppen leisten, zeigt sich ein interessantes Ergebnis. Zwar haben alle vier Deutungsdimensionen vergleichbare Korrelationen mit der jeweiligen Diskriminanzfunktion, die Variable Gleichwertigkeit zeigt aber eine negative Korrelation mit der Diskriminanzfunktion.

Zieht man zur Interpretation auch die Mittelwerte der einzelnen Deutungsdimensionen heran, dann wird deutlich, daß zwar insgesamt gesehen, die spezialisierten Hauptschullehrer eher dazu neigen, die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule, im Gegensatz zu den weniger spezialisierten Hauptschullehrern zu akzeptieren, daß aber für die Deutungsdimension Gleichwertigkeit dieses Ergebnis nicht zutrifft. Denn hier ist es offensichtlich genau umgekehrt. Diejenigen Hauptschullehrer, die spezialisiert sind, sind auch diejenigen, die die Deutung der Hauptschule als eine gleichwertige Schule ablehnen.

Es soll hier nicht versucht werden, dieses Phänomen zu erklären, aber es zeigt, daß hinsichtlich der Gleichwertigkeit die Ausgangshypothese, die Fächergruppenspezialisierung würde eine Annahme der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule erleichtern, revidiert werden muß.

Zwar hat sich ein Zusammenhang zwischen Fächergruppenspezialisierung und Deutung der Hauptschule ergeben; dieser Zusammenhang entspricht aber nicht in allen Ergebnissen der vorausgesagten Richtung des Zusammenhangs.

#### Fächergruppenspezialisierung und Dienstalter:

In der Organisationsstruktur der Hauptschule ist die Fächergruppenspezialisierung an das Dienstalter gebunden.

Neben der Fächergruppenspezialisierung steht auch das Dienstalter der Hauptschullehrer in einen Zusammenhang mit der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Hypothese, daß die Fächergruppenspezialisierung die Deutung der Hauptschullehrer erklären kann?



Tabelle Nr.:15

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule und Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer in zwei Dienstaltersgruppen (A= Schuleintritt vor 1954; B= Schuleintritt nach 1955) (Diskriminanzanalyse)  
(Basis A: n= 78, Basis B: n= 106 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

|          |                           | A     | B     |
|----------|---------------------------|-------|-------|
| GRUPPE 1 | eine und zwei Fachgruppen | n= 17 | n= 18 |
| GRUPPE 2 | drei Fachgruppen          | n= 30 | n= 23 |
| GRUPPE 3 | vier Fachgruppen          | n= 31 | n= 65 |

# PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

|                    | A              | B              |
|--------------------|----------------|----------------|
| Wilks Lambda =     | .79            | .94            |
| D.F. =             | 8 und 144      | 8 und 200      |
| F-ratio =          | 2.31           | .75            |
| P =                | .02            | .65            |
| Root 1             | 98.27% Varianz | 91.20% Varianz |
| CHI <sup>2</sup> = | 17.62          | 5.49           |
| D.F. =             | 5.00           | 5.00           |
| P =                | .00            | .36            |
| Root 2             | 1.73% Varianz  | 8.80% Varianz  |
| CHI <sup>2</sup> = | .35            | .54            |
| D.F. =             | 3.00           | 3.00           |
| P =                | .95            | .91            |

| Gen. | 1    | 2    | Gen. | 1    | 2    |
|------|------|------|------|------|------|
| 1    | .68  | -.19 | 1    | -.23 | -.03 |
| 2    | -.24 | -.22 | 2    | .47  | -.10 |
| 3    | -.03 | -.11 | 3    | .31  | .06  |

| Korr. | 1    | 2    | Korr. | 1    | 2    |
|-------|------|------|-------|------|------|
| 1     | .67  | .00  | 1     | -.10 | .03  |
| 2     | -.17 | -.26 | 2     | .38  | .78  |
| 3     | -.23 | .44  | 3     | .48  | .47  |
| 4     | .15  | .56  | 4     | .86  | -.41 |

# UNIVARIATE F-TESTS

DFZ = 2      DFI = 75

| Variable | F-ratio | P   |
|----------|---------|-----|
| 1        | 3.87    | .02 |
| 2        | .23     | .79 |
| 3        | .44     | .65 |
| 4        | .24     | .79 |

DFZ = 2      DFI = 103

| Variable | F-ratio | P   |
|----------|---------|-----|
| 1        | .03     | .97 |
| 2        | .56     | .58 |
| 3        | .69     | .51 |
| 4        | 2.14    | .12 |

| Mittelwert | 1    | 2    | 3    |
|------------|------|------|------|
| 1          | .57  | -.29 | -.10 |
| 2          | -.33 | -.13 | -.21 |
| 3          | -.34 | -.08 | -.07 |
| 4          | -.24 | -.43 | -.31 |

| Mittelwert | 1    | 2    | 3   |
|------------|------|------|-----|
| 1          | .05  | -.02 | .00 |
| 2          | -.07 | .14  | .22 |
| 3          | -.16 | .13  | .14 |
| 4          | -.16 | .48  | .27 |

Zunächst ergibt sich daraus, daß nicht sicher unterschieden werden kann, welche dieser beiden Variablen die Deutung der Hauptschule erklären kann. Die Frage läßt sich nicht mit der einen oder der anderen Variable beantworten. Eine Unterscheidungsmöglichkeit ergibt sich nur hinsichtlich der Einzeldimensionen, die durch das Dienstalter und die Fächergruppenspezialisierung hauptsächlich erklärt werden. Für das Dienstalter sind dies die Variablen Leistungsmöglichkeit und Begabung, für die Fächergruppenspezialisierung die Variable Gleichwertigkeit. Trotzdem eignet sich das bisher verwendete Verfahren nicht, dieses Problem zu lösen.

Die theoretische wichtigere Variable ist die Fächergruppenspezialisierung. So ist es sinnvoll, den Einfluß des Dienstalters aus dem Zusammenhang mit der Deutung der Hauptschule auszuschalten bzw. konstant zu halten.<sup>11)</sup> Das ist möglich, wenn man in den jeweiligen Dienstaltersgruppen eine Diskriminanzanalyse für die Fächergruppenspezialisierung durchführt. Die Ergebnisse dieser Diskriminanzanalysen finden sich in Tabelle Nr. 15. Nur in der Dienstälteren-Gruppe zeigt die Fächergruppenspezialisierung einen signifikanten Zusammenhang mit der Deutung der Hauptschule, bei den dienstjüngeren Hauptschullehrern zeigt sich kein Zusammenhang. Damit bestätigt sich, daß der Zusammenhang zwischen der Fächergruppenspezialisierung und der Deutung der Hauptschule nicht unabhängig sein kann von dem Dienstalter der Hauptschullehrer. Die verschiedenartigen Zusammenhänge zwischen Fächergruppenspezialisierung und Hauptschuldeutung und Dienstalter und Hauptschuldeutung bewirken darüberhinaus auch, daß der Einfluß der Fächergruppenspezialisierung bei den Dienstälteren Hauptschullehrern anders strukturiert ist, als bei der Überprüfung des Gesamtzusammenhangs zwischen Fächergruppenspezialisierung und Hauptschuldeutung. Hier zeigen die Centroide, daß die zugrundeliegende Ausgangshypothese für die Fächergruppenspezialisierung abgelehnt werden muß.

Hypothese 10: Hauptschullehrer akzeptieren die institutionalisierte Deutung der Hauptschule leichter, wenn sie an einer mehrzügigen Hauptschule unterrichten.

**Prüf- hypothese:** Die Deutung der Hauptschule diskriminiert signifikant zwischen Lehrern, die an ausgebauten (mehrzügigen) Hauptschulen unterrichten, und solchen, die nicht an ausgebauten (einzügigen) Hauptschulen unterrichten (Diskriminanzanalyse).

Überprüft man, ob eine Linearkombination der Hauptschuldeutungen besteht, die zwischen Hauptschullehrern, die an einzügigen, zweizügigen oder an mehrzügigen Hauptschulen unterrichten, unterscheiden kann, so zeigen die zwei maximal möglichen Diskriminanzfunktionen nur eine statistische Absicherung auf dem 9%/6%-Niveau (Tabelle Nr. 14). Betrachtet man aber die univariaten Varianzanalysen, so zeigt sich, daß in den Dimensionen Gleichwertigkeit und Begabung ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausbau der Hauptschule und der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule besteht.

Im Gegensatz zu den bisherigen Diskriminanzanalysen, wo jeweils nur eine Diskriminanzfunktion statistisch abgesichert werden konnte, werden hier zwei Signifikanzfunktionen betrachtet.<sup>12)</sup> Die Struktur der ersten Diskriminanzfunktion ist hauptsächlich durch die Variable Gleichwertigkeit bestimmt. Die zweite Diskriminanzfunktion wird vor allem durch die Variable Begabung definiert.

Wie lassen sich diese zweidimensionalen Ergebnisse im Hinblick auf die Ausgangshypothese interpretieren?

Dazu ist es notwendig, sich noch einmal der Fragestellung der Diskriminanzanalyse zurückzuerinnern. Die Diskriminanzanalyse fragt nach einer Linearkombination der Deutungselemente, die geeignet ist, zwischen den jeweiligen Hauptschullehrergruppen (hier: nach dem Ausbau der Hauptschule) zu unterscheiden. Anhand der multivariaten Mittelwerte wird dann interpretiert, ob die Gruppen sich hinsichtlich der Deutung der Hauptschule unterscheiden.<sup>13)</sup>

Insgesamt kann gesagt werden, daß mit zunehmendem Ausbau der Hauptschule auch die Zustimmung zur Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule zunimmt. Diese Ergebnisse gelten aber lediglich für die Dimensionen Gleichwertigkeit und Begabung, die die jeweilige Diskriminanzfunktion inhaltlich bestimmen.

Tabelle Nr.: 14

Zusammenhang zwischen der Deutung der Hauptschule als  
weiterführende Schule und Schulausbau (Diskriminanzanalyse)  
(Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

|          |                       |       |
|----------|-----------------------|-------|
| GRUPPE 1 | einzügig (2 - 5 Kl.)  | n= 89 |
| GRUPPE 2 | zweizügig (6 - 8 Kl.) | n= 77 |
| GRUPPE 3 | mehrzügig (9 - Kl.)   | n= 19 |

PRINCIPAL AXIS ANALYSIS (ASYMMETR. MATRIX)

Wilks Lambda = .91

D.F. = 8 und 358

F-ratio = 2.12 P = .03

Root 1 56.42% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 9.43 D.F. = 5.00 P = .09

Root 2 43.58% Varianz

CHI<sup>2</sup> = 7.33 D.F. = 3.00 P = .06

|      |      |      |
|------|------|------|
| Gen. | 1    | 2    |
| 1    | -.01 | .21  |
| 2    | .13  | -.19 |
| 3    | -.51 | -.21 |

|       |      |     |
|-------|------|-----|
| Korr. | 1    | 2   |
| 1     | .81  | .28 |
| 2     | .47  | .37 |
| 3     | .01  | .41 |
| 4     | -.19 | .91 |

UNIVARIATE F-TESTS      DFZ = 2      DFI = 182

| Variable | F-ratio | P   |
|----------|---------|-----|
| 1        | 3.45    | .03 |
| 2        | 1.52    | .22 |
| 3        | .62     | .55 |
| 4        | 3.23    | .04 |

| Mittelwert | 1   | 2    | 3    |
|------------|-----|------|------|
| 1          | .05 | .08  | -.56 |
| 2          | .07 | .01  | -.37 |
| 3          | .09 | -.08 | -.09 |
| 4          | .19 | -.20 | -.07 |

### 3.3. Zusammenfassung

In diesem Kapitel sollte die Frage beantwortet werden, ob durch die Realisation der Hauptschule in einzelnen Elementen, die eine weiterführende Schule kennzeichnen, auch eine Absicherung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule bei Hauptschullehrern erreicht werden kann. Es wurde eingegangen auf die methodischen Schwierigkeiten, die es nicht erlaubten, mehrere charakteristische Merkmale einer weiterführenden Schule in die Analyse aufzunehmen, sondern nur solche, die zum Untersuchungszeitpunkt partiell realisiert waren.

Diesen organisatorischen Variablen, dem Ausbaugrad der Hauptschule und dem Ausmaß der Fächergruppenspezialisierung, wurde eine die Deutung absichernde Wirkung nur dann zugesprochen, wenn sie in der Organisationsstruktur der Hauptschule integriert sind. Dies spricht die Gründe an, warum der Ausbau und die Fächergruppenspezialisierung nur partiell realisiert waren.

Das Dienstalter der Hauptschullehrer, die Position in der Schule (Schulleiter), die Tatsache, daß sie neben der 9.Klassenstufe auch in anderen Klassenstufen unterrichten müssen und die Region erwiesen sich als strukturelle Gegebenheiten, die mit dem Ausbau der Hauptschule und der Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer in einem Zusammenhang standen.

Deshalb war die Frage notwendig, ob auch diese Variablen zur Absicherung der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule beitragen. In den verschiedenen Diskriminanzanalysen stellte sich lediglich das Dienstalter der Hauptschullehrer als eine wichtige Kovariable heraus. Dienstältere Lehrer stimmen eher der Leistungsmöglichkeit und der Begabungsdeutung zu als jüngere Lehrer.

Die Fächergruppenspezialisierung und - mit Einschränkungen - der Ausbau der Hauptschule stehen in einem Zusammenhang mit der Deutung der Hauptschule. Die Richtung dieses Zusammenhangs wurde nur bei dem Ausbau der Hauptschule richtig vorausgesagt, hinsichtlich der Fächergruppenspezialisierung zeigt sich ein der Hypothese entgegengesetztes Ergebnis.



Jetzt war das Problem zu lösen, ob die Absicherung der Hauptschuldeutung, bzw. die fehlende Absicherung, durch die Fächerspezialisierung mit dem Dienstalter der Hauptschullehrer zusammenfällt. In der Tat konnte gezeigt werden, daß die Fächerspezialisierung einen vom Dienstalter abhängigen Beitrag zur Erklärung der Hauptschuldeutung leistet.

## 9. DIE ABSICHERUNG DER DEUTUNG DER HAUPTSCHULE ALS 'SELEGIERENDE SCHULE' IN DER ORGANISATIONSSTRUKTUR DER HAUPTSCHULE

In der Deutung der Hauptschule werden vier Dimensionen unterschieden. Zwei davon, nämlich die Leistungsmöglichkeit und Begabung, wurden im Zusammenhang mit ihrer Validierung (Kapitel 7) als Deutung verstanden, die vor allem die selektive Funktion einer weiterführenden Hauptschule hervorheben. Die Validierung dieser Deutungsaspekte mit dem Gesellschaftsbild und einer konservativen Orientierung der Hauptschullehrer definierte die kanonische Variable 'Leistungsselektion'.

Für diese kanonische Variable wurden Schätzwerte der einzelnen Hauptschullehrer errechnet, die nur die Varianzanteile der Hauptschuldeutung umfassen, die auch validiert wurden.<sup>1)</sup>

So besteht die Möglichkeit, anhand dieser kanonischen Variable Leistungsselektion, zu überprüfen, inwieweit sich die Realisation einer weiterführenden Hauptschule als Bedingung für die Deutung der Hauptschule als einer selegierenden Schule erweisen kann.

Um die zugrundeliegende Fragestellung aber nicht über Gebühr auszudehnen, sollen bei dieser Überprüfung nur die Variablen Fächergruppenspezialisierung und ihre Kovariable Dienstalter der Hauptschullehrer berücksichtigt werden. Das gibt überdies die Chance, die Frage nach dem unabhängigen Beitrag der jeweiligen zwei Variablen zur Erklärung der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule zu beantworten (vgl. Kapitel 8).

### 9.1. Haupteffekte

Hypothese 11: Die Deutung der Hauptschule als selektierende Schule unterscheidet sich nach dem Ausmaß der Fächergruppenspezialisierung und dem Dienstalter der Hauptschullehrer.

Prüf-                    Die Deutung der Hauptschule als einer selektieren-  
hypothese:            den Schule diskriminiert signifikant zwischen  
Fächergruppenspezialisierung und Dienstalter der  
Hauptschullehrer (Zweifach-Varianzanalyse mit und  
ohne Berücksichtigung von Wechselwirkungen).

### Exkurs: Zweifach-Varianz-Analyse:<sup>2)</sup>

Faktorielle Versuchspläne setzen ausbalancierte Anordnung voraus. Sie sind in der experimentellen Forschung, wo die Manipulation der experimentellen Bedingungen gegeben ist, in der Regel möglich. Ungleiche Zellenbesetzung der varianzanalytischen Tafel gehen dann meist auf den Ausfall einzelner Versuchspersonen im Verlauf des Experiments zurück. Die bestehenden Computer-Programme setzen in der Regel für zwei-faktorielle Varianzanalysen eine ausbalancierte Anordnung voraus, für missing data (= ungleiche Zellenbesetzung) werden Schätzwerte eingesetzt.<sup>3)</sup>

In Survey-Untersuchungen hat man es aber regelmäßig mit unbalancierten Anordnungen zu tun. Jede Survey-Untersuchung geschieht unter natürlichen sozialen Bedingungen. Dies führt zu einer ungleichen Besetzung der Zellen in einer varianzanalytischen Tafel. Ein zwei-faktorieller Versuchsplan setzt die Orthogonalität der Faktoren voraus. Sie ist in einem auf natürlichen Situationen beruhenden Plan nicht einlösbar. Bevor eine Zweifach-Varianz-Analyse gerechnet werden könnte, müßte die Anordnung ausbalanciert werden.<sup>4)</sup>

Eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen, besteht in der Übertragung des varianzanalytischen auf einen regressionsanalytischen Ansatz. Zwar wird dadurch die Ausbalancierung nicht direkt geleistet, Überschreitungen der einzelnen Faktoren können aber kontrolliert werden.

Lange Zeit hatte man angenommen, daß varianzanalytische Statistik (Fisher) und korrelationsanalytische Statistik (Pearson) unvereinbar seien. Grundsätzlich ist es möglich, varianzanalytische Fragestellungen auch mit korrelativen Anordnungen zu überprüfen.<sup>5)</sup> Denn letzten Endes drücken sich in beiden Ansätzen Fragen nach linearen Zusammenhängen zwischen Variablen aus.

Um qualitative Variable mit mehreren Merkmalsausprägungen in eine Regressionsgleichung aufnehmen zu können, ist es notwendig, sie in Dummy-Variablen zu verwandeln.<sup>6)</sup> Dummy-Variablen sind Variable, die die gesamte Information, die in den jeweiligen Merkmalsausprägungen der Ausgangsvariablen enthalten sind, in alternative Ausprägungen auflösen. Nachdem das Dienstaltervariable schon alternativ ausgeprägt ist, ist es nicht nötig, zusätzlich Dummy-Variablen zu kreieren. Anders dagegen bei der Fächergruppenspezialisierung mit ihren drei Merkmalsausprägungen. Sie kann auf zwei Dummy-Variablen reduziert werden: eine Dummy-Variable, die die Fächergruppen 1/2 darstellt, eine zweite, die ein Fächergruppenspezialisierung von drei Fächergruppen ausdrückt. Betrachtet man die Kombination zwischen beiden Ausgangsvariablen, so ergibt sich die Möglichkeit, auch noch zwei Wechselwirkungs-Dummy-Variable zu kreieren. Damit ergeben sich insgesamt 5 Dummy-Variablen, die die Beziehung zwischen Dienstalter und Fächergruppenspezialisierung ausdrücken.

Jetzt ist eine Variable auszusuchen, deren Bedeutung von der Theorie her als die wichtigere anzusehen ist.<sup>7)</sup> Wenn die Varianz dieser theoretischen Variable so unterteilt werden kann, daß einmal die spezifische Varianz, zum anderen aber die mit der zweiten Variable gemeinsame Varianz entsteht, so wird der Anteil der gemeinsamen Varianz aufgrund ihrer theoretischen Bedeutung der ersten Variable zugeschlagen. D.h. es werden die Teile aus der zweiten Variable herauspartialisiert, die mit der ersten Variable gemeinsam sind und der ersten Variable zugerechnet.

Daß ausbalanciert werden muß, zeigt sich bei der Bildung der Dummy-Variablen, die implicit auch die Orthogonalisierung der Variablen leisten müssen. Tatsächlich ergeben sich z.T. beachtliche Interkorrelationen der Dummy-Variablen (s. Tabelle Nr. 16 a).

Das vorgeschlagene Verfahren erweist sich aber insgesamt als wenig befriedigend. Dies deswegen, weil nicht immer ausgemacht werden kann, welches denn die theoretisch wichtigere Variable ist. Eine Lösung setzt voraus, daß man auch den Varianzanteil, der zwischen beiden Prediktor-Variablen gemeinsam ist, als eigene Variable auffaßt. Deren Wirkung auf das Kriterium kann man untersuchen. Um Haupteffekte feststellen zu können, werden sowohl die Auspartialisierung von Var. 1 auf Var. 2, als auch umgekehrt die Auspartialisierung von Var. 2 auf Var. 1 durchgeführt, je nachdem welcher Haupteffekt getastet werden soll.<sup>8)</sup> In Tabelle Nr. 16 a sind die Auflösung der Variablen Dienstalter und Fächergruppenspezialisierung in Dummy-Variable, darüberhinaus die Interkorrelationen der 5 Dummy-Variablen mit der kanonischen Variable Leistungsselektion dargestellt. Vor allem die erste Dummy-Variable (Dienstalter) korreliert mit der kanonischen Variable Leistungsselektion; ebenso Dummy-Variable 2 (Fächergruppenspezialisierung). Darüberhinaus hat auch die Wechselwirkung zwischen Dienstalter und Fächergruppenspezialisierung (3Fächergruppen) einen signifikanten Effekt auf die kanonische Variable Leistungsselektion.

Verschiedene Regressionsmodelle können als Grundlage für die Überprüfung der Hypothese formuliert werden. Sechs davon sind in Tabelle Nr. 16 b/c aufgeführt. Dabei wurden die zwei Dummy-Variablen zur Fächergruppenspezialisierung zusammengefaßt. Dadurch wird die Zahl der möglichen Regressionsmodelle verringert. Das gleiche gilt auch für die Wechselwirkungen.

In Tabelle Nr. 16 b/c werden diese Regressionsmodelle auf Signifikanz geprüft. Alle 6 Regressionsmodelle sind statistisch abgesichert.

Die Prüfhypothese bezieht sich eigentlich nur auf die Modelle 1 und 3. Nachdem alle multiplen Regressionen statistisch abgesichert sind, kann die Prüfhypothese als angenommen gelten.



Tabelle Nr.: 16a

Zusammenhänge zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule (kanonische Variable Leistungsselektion), dem Dienstalter und der Fächergruppenspezialisierung (multiple Kovarianzanalysen)  
(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Auflösung der Variablen Dienstalter und Fächergruppenspezialisierung in alternative Dummy-Variablen

| Dienstalter | Fächergruppen-spezial. | DUMMY-VARIABLEN |   |   |   |   |
|-------------|------------------------|-----------------|---|---|---|---|
|             |                        | 1               | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1           | 1                      | 1               | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 1           | 2                      | 1               | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 1           | 3                      | 1               | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2           | 1                      | 0               | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 2           | 2                      | 0               | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 2           | 3                      | 0               | 0 | 0 | 0 | 0 |

Interkorrelationen der 5 Dummy-Variablen und der kanonischen Variable Leistungsselektion

| Dummy-Variablen | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|
| 1               | 1.00 | -.06 | -.18 | .28  | .32  | .29  |
| 2               |      | 1.00 | -.31 | .68  | -.18 | -.14 |
| 3               |      |      | 1.00 | -.21 | .59  | -.00 |
| 4               |      |      |      | 1.00 | -.12 | -.04 |
| 5               |      |      |      |      | 1.00 | .14  |
| 4               |      |      |      |      |      | 1.00 |

Tabelle Nr.: 16b Fortsetzung

Zusammenhänge zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule (kanonische Variable Leistungsselektion), dem Dinstalter und der Fächergruppenspezialisierung (5 Dummy-Variablen)

SECHS REGRESSIONSMODELLE

(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

MODELL 1

| Variable             | Beta | B    | F <sub>2</sub> -TEST      |           |
|----------------------|------|------|---------------------------|-----------|
| 1                    | .32  | .65  | R <sup>2</sup> ges. = .10 | Modell 1  |
| 2                    | -.03 | -.09 | R <sup>2</sup> red. = .00 | Modell a  |
| 3                    | .02  | .05  | Differenz = .10           |           |
| 4                    | -.11 | -.37 |                           |           |
| 5                    | .00  | .01  |                           |           |
| Reg.Konst.= -.34     |      |      | F = 5.17                  | P = .00   |
| R = .32              |      |      | DFN = 4                   | DFD = 178 |
| R <sup>2</sup> = .10 |      |      |                           |           |

MODELL 2

| Variable             | Beta | B    | F <sub>2</sub> -TEST      |           |
|----------------------|------|------|---------------------------|-----------|
| 2                    | -.21 | -.54 | R <sup>2</sup> ges. = .06 | Modell 2  |
| 3                    | -.19 | -.41 | R <sup>2</sup> red. = .00 | Modell o  |
| 4                    | .09  | .30  | Differenz = .06           |           |
| 5                    | .22  | .67  |                           |           |
| Reg.Konst.= .11      |      |      | F = 3.66                  | P = .01   |
| R = .24              |      |      | DFN = 3                   | DFD = 179 |
| R <sup>2</sup> = .06 |      |      |                           |           |

MODELL 3

| Variable             | Beta | B    | F <sub>2</sub> -TEST      |           |
|----------------------|------|------|---------------------------|-----------|
| 1                    | .29  | .58  | R <sup>2</sup> ges. = .10 | Modell 3  |
| 2                    | -.12 | -.30 | R <sup>2</sup> red. = .00 | Modell o  |
| 3                    | .01  | .02  | Differenz = .10           |           |
| Reg.Konst.= -.28     |      |      | F = 9.95                  | P = .00   |
| R = .32              |      |      | DFN = 2                   | DFD = 180 |
| R <sup>2</sup> = .10 |      |      |                           |           |

Tabelle Nr.: 16c Fortsetzung

Zusammenhänge zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule (kanonische Variable Leistungsselektion), dem Dienstalter und der Fächergruppenspezialisierung (5 Dummy-Variablen)

## SECHS REGRESSIONSMODELLE

(Basis: n = 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

MODELL 4

| Variable                     | Beta | B    | F <sub>2</sub> -TEST |                |
|------------------------------|------|------|----------------------|----------------|
| 1                            | .32  | .65  | R <sup>2</sup> ges.  | = .10 Modell 4 |
| 4                            | -.13 | -.45 | R <sup>2</sup> red.  | = .00 Modell 0 |
| 5                            | .02  | .06  | Differenz            | = .10          |
| Reg.Konst. = -.34            |      |      | F = 10.32            | P = .00        |
| R = .32 R <sup>2</sup> = .10 |      |      | DFN = 2              | DFD = 180      |

MODELL 5

| Variable                     | Beta | B   | F <sub>2</sub> -TEST |                |
|------------------------------|------|-----|----------------------|----------------|
| 1                            | .29  | .59 | R <sup>2</sup> ges.  | = .09 Modell 5 |
|                              |      |     | R <sup>2</sup> red.  | = .00 Modell 0 |
| Reg.Konst. = -.34            |      |     | Differenz            | = .09          |
| R = .29 R <sup>2</sup> = .09 |      |     | F = 16.94            | P = .00        |
|                              |      |     | DFN = 1              | DFD = 182      |

MODELL 6

| Variable                     | Beta | B    | F <sub>2</sub> -TEST |                |
|------------------------------|------|------|----------------------|----------------|
| 2                            | -.15 | -.39 | R <sup>2</sup> ges.  | = .02 Modell 6 |
| 3                            | -.05 | -.11 | R <sup>2</sup> red.  | = .00 Modell 0 |
| Reg.Konst. = .11             |      |      | Differenz            | = .02          |
| R = .15 R <sup>2</sup> = .02 |      |      | F = 3.92             | P = .05        |
|                              |      |      | DFN = 1              | DFD = 181      |

Tabelle Nr.: 16 d Fortsetzung

Zusammenhänge zwischen der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule (kanonische Variable Leistungselektion), dem Dienstalter und der Fächergruppenspezialisierung  
 MULTIPLE KOVARIANZANALYSEN (Vergleich von Regressionsmodellen)

(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Modellvariablen (Prädiktoren)

|           |   |   |   |   |   |
|-----------|---|---|---|---|---|
| Modell 1: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2:        |   | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3:        | 1 | 2 | 3 |   |   |
| 4:        | 1 |   |   | 4 | 5 |
| 5:        | 1 |   |   |   |   |
| 6:        |   | 2 | 3 |   |   |

Modellvergleiche (F-TESTS)

| Modell vs.<br>Modell | $R^2$<br>gesamt | $R^2$<br>reduz. | Diff. | F     | P   | DFN | DFD |
|----------------------|-----------------|-----------------|-------|-------|-----|-----|-----|
| 1 vs. 2              | .10             | .06             | .05   | 9.20  | .00 | 1   | 178 |
| 1 vs. 3              | .10             | .10             | .00   | .44   | .65 | 2   | 178 |
| 1 vs. 4              | .10             | .10             | .00   | .12   | .89 | 2   | 178 |
| 1 vs. 5              | .10             | .09             | .02   | .94   | .56 | 4   | 178 |
| 1 vs. 6              | .10             | .02             | .08   | 5.49  | .00 | 3   | 178 |
| 3 vs. 5              | .10             | .09             | .01   | 1.44  | .24 | 2   | 180 |
| 3 vs. 6              | .10             | .02             | .08   | 15.66 | .00 | 1   | 180 |

## 9.2. Gegenseitige Unabhängigkeit der Haupteffekte

Hypothese 12: Die Deutung der Hauptschule als selegierende Schule steht in keinem von dem Dienstalter unabhängigen Zusammenhang mit der Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer.

Prüf- Die Fächergruppenspezialisierung leistet über den  
hypothese: Anteil des Dienstalters keine zusätzliche signifikante Erklärung der Varianz der Deutung der Hauptschule als selegierende Schule (multiple Kovarianzanalyse mit und ohne Berücksichtigung von Wechselwirkungen).

Hypothese 13:<sup>9)</sup> Die Deutung der Hauptschule als selegierende Schule steht in einem von der Fächergruppenspezialisierung unabhängigen Zusammenhang mit dem Dienstalter der Hauptschullehrer.

Prüf- Das Dienstalter leistet einen von der Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer unabhängigen Beitrag zur Erklärung der Deutung der Hauptschule als selegierende Schule (multiple Kovarianzanalysen mit und ohne Berücksichtigung von Wechselwirkungen).

Auch die multiple Kovarianzanalyse läßt sich regressionsstatistisch leicht beschreiben. Multiple Kovarianzanalyse fragt nach dem zusätzlichen Einfluß von Kovariablen auf die Kriteriumsvariable.<sup>10)</sup> Dies beinhaltet den Vergleich zweier Regressionsmodelle, die einmal die Kovariate mit umfaßt, zum anderen sich nur auf die Prediktor-Variable beschränkt.

Die Prüfung beider Hypothesen ist in Tabelle Nr. 16 d dargestellt. Die erste Hypothese, daß die Fächergruppenspezialisierung über das Dienstalter hinaus keine zusätzliche Erklärungswirksamkeit hat, wird bestätigt, wenn man die Modelle Nr. 1 und Nr. 4 vergleicht. Dabei sind auch die Wechselwirkungen mit berücksichtigt; das komplexere Modell ist dabei das Modell 1;



Modell 4 ist um die beiden Wechselwirkungs-Dummy-Variablen reduziert. Wendet man das gleiche Verfahren an, ohne die Wechselwirkungen in der Analyse zu berücksichtigen, so beschreibt das Modell 3 das umfassendere Modell (Dummy-Variablen 1, 2 und 3) und das Modell 5 (mit der Dummy-Variable Dienstalter) das reduzierte Modell. Vergleicht man das Modell 3 mit Modell 5, so zeigt sich auch hier kein signifikanter Erklärungszuwachs der Fächergruppenspezialisierung über das Dienstalter hinaus.

In gleicher Weise wird auch bei umgekehrter Fragestellung vorgegangen. Jetzt wird gefragt, inwieweit die Dienstaltervariable über den gemeinsamen Varianzanteil mit der Spezialisierungsvariable hinaus zur Erklärung der Variable Leistungsselektion beiträgt. Auch dies geschieht wiederum unter zwei Bedingungen: mit und ohne Berücksichtigung von Wechselwirkungen.

Der Vergleich von Modell 1 und Modell 2 fragt nach dem zusätzlichen Beitrag der Dienstalters-Variable über die Fächergruppenspezialisierung und die Wechselwirkungseffekte hinaus. Dieser Varianzanteil ist statistisch signifikant. Auch bei dem Vergleich von Modell 3 mit Modell 6 wird der zusätzliche Einfluß der Dienstaltersvariable über den Einfluß der Spezialisierungsvariable hinaus überprüft. Diesmal sind allerdings die Wechselwirkungen nicht berücksichtigt. Auch hier zeigt sich ein statistisch abgesicherter Befund.

Zusätzlich lassen sich auch noch andere Modellvergleiche überprüfen, z.B. der Vergleich des Modells 1 mit dem Modell 6. Hier wird nach dem Einfluß der Dienstalters-Variable zusammen mit der Wechselwirkungsvariable gefragt, der über den Einfluß der Fächergruppenspezialisierung hinaus reicht. Auch dies zeigt ein signifikantes Ergebnis. Prüft man zusätzlich noch den Effekt, den die Wechselwirkungen über die Wirkungen der Haupteffekte machen, so stellt sich kein zusätzlicher signifikanter Erklärungsgewinn heraus.

Insgesamt müssen die Ausgangshypothesen als bestätigt angenommen werden. Die Spezialisierungsvariable zeigt keinen zusätzlichen Zusammenhang über die Dienstalters-Variable hinaus mit der Variable Leistungsselektion. Demgegenüber leistet die Dienstalters-Variable über den gemeinsamen Anteil mit der Spe-

zialisierungs-Variable hinaus einen zusätzlichen Beitrag zur Erklärung der Leistungsselektionsvariable.

Bedeutet dies, daß die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen Fächergruppenspezialisierung und Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule aufgegeben werden müßte.

Aufgegeben braucht diese Hypothese sicherlich nicht werden, aber sie sollte doch zumindest eingeschränkt werden. Es zeigte sich nur der Varianzanteil der Fächergruppenspezialisierung erklärungsrelevant, der mit der Erklärungswirksamkeit der Variable Diestalter im Zusammenhang steht. Nachdem aber Fächergruppenspezialisierung und Dienstalter miteinander korrelieren, wird dieses Ergebnis verständlich. Eine Fragestellung, die nur auf die spezifischen Varianzanteile der Fächergruppenspezialisierung in der Erklärung der Deutung als einer selektierenden Schule abzielt, wäre mehr oder minder artifiziell, sie würde die Zusammenhänge zwischen Fächergruppenspezialisierung und Dienstalter, d.h. strukturelle Bedingungen in der Hauptschulorganisation unberücksichtigt lassen.

Daraus folgt, daß auch diesmal nicht entschieden werden kann, ob es nun das Diestalter oder die Fächergruppenspezialisierung sind, die einen Effekt auf die Deutung der Hauptschule als eine selektierende Schule ausüben.

Aus dem Ausgangspostulat ist aber auch die Richtung des Zusammenhangs zwischen Fächergruppenspezialisierung und Deutung der Hauptschule vorausgesagt. Deshalb müssen die abgeleiteten Hypothesen modifiziert werden. Daraufhin zeigen die Ergebnisse, daß gerade die spezialisierten Hauptschullehrer es sind, die der Deutung der Hauptschule als selektierende Schule nicht zustimmen.

### 9.3. Zusammenfassung

Die im Kapitel 8 entwickelte Fragestellung wurde präzisiert. Die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule wurde allein unter den Deutungsaspekten, die die selektions-spezifischen Dimensionen umfassen, gesehen. Die Deutung der Hauptschule wurde damit auf die kononische Variable Leistungsselektion (Kapitel 7) reduziert.

Die Fächergruppenspezialisierung und das Dienstalter der Hauptschullehrer wurden mit der Deutung der Hauptschule als einer selektierenden Schule in Beziehung gesetzt. Dies gibt erneut die Möglichkeit, einen Versuch zu unternehmen, die relativen Beiträge der beiden Variablen in der Erklärung der Deutung der Hauptschule zu untersuchen, eine Frage, die im Kapitel 8 noch nicht gelöst werden konnte.

Es konnte nachgewiesen werden, daß das Dienstalter und die Fächergruppenspezialisierung einen Einfluß auf die Deutung der Hauptschule als einer selektierenden Schule haben. Dienstälteren Lehrern und weniger spezialisierten Lehrern fällt es leichter, diese Deutung zu übernehmen, als jüngeren und spezialisierten Hauptschullehrern.

Die Bindung der Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer an das Dienstalter brachte es jedoch mit sich, daß die Fächergruppenspezialisierung keinen vom Dienstalter unabhängigen Beitrag zur Erklärung der Deutung der Hauptschule als selektierende Schule leisten kann. Demgegenüber erklärt das Dienstalter der Hauptschullehrer auch Teile dieser Deutung, die nicht von der Fächergruppenspezialisierung erfaßt sind.

Zwar haben sich durch diese Ergebnisse die hinsichtlich der Richtung des Zusammenhangs allgemein gehaltene Hypothesen in diesem Kapitel bestätigt, das Ausgangspostulat aber, daß die Übernahme der institutionalisierten Deutung der Hauptschule durch eine Fächergruppenspezialisierung erleichtert würde, konnte nicht bestätigt werden, nachdem es vor allem die weniger spezialisierten Lehrer sind, die die Deutung der Hauptschule übernehmen.

## 10. ANLAGE DER UNTERSUCHUNG

Die Untersuchung fragt nach der Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule bei Hauptschullehrern. Sie fragt, inwieweit sich die Deutungen der Deutungseliten dabei durchgesetzt haben. Diese Frage ist eine Frage nach dem Konsens bei Hauptschullehrern, es ist keine Frage der Wirkung der Auffassung der Deutungseliten auf die Auffassungen und Deutungen der Hauptschullehrer.

Allerdings gehört es zur Untersuchungsthematik, unter welchen anderen Bedingungen sich die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule bei Hauptschullehrern durchsetzen konnte. Es wird danach gefragt, welche Bedingungen eine hemmende bzw. fördernde Auswirkung auf die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule haben. Es wäre interessant gewesen, zu diesen Bedingungen auch die Entwicklung bzw. die Durchsetzung der Hauptschulelemente, die man als Elemente einer weiterführenden Schule bezeichnen kann, über einen längeren Zeitraum hinweg zu untersuchen und in ihren Auswirkungen auf das Deutungsmuster der Hauptschullehrer zu untersuchen. Dieses Ziel hätte allerdings einen Untersuchungsdesign erfordert, der hier nicht geleistet werden konnte.



### 10.1. Längsschnitt - Querschnitt

Die vorliegende Untersuchung ist eine Querschnittsuntersuchung. Für andere Fragestellungen, wie z.B. die oben angedeutete, wäre es notwendig gewesen, die Untersuchung als eine Längsschnittuntersuchung (z.B. Panel) anzulegen. Dagegen sprachen vor allem zwei Gründe. Ein wichtiger Grund gegen eine, verglichen mit der gewählten punktuellen Untersuchungsanlage erheblich aufwendigere Längsschnittuntersuchung, lag in der beschädeten finanziellen Ausstattung der Untersuchung.

Ein weiterer, nicht weniger wichtiger Grund lag darin, daß eine Längsschnittuntersuchung gleichzeitig auch bedeutet hätte, die vielen geleisteten Schülerleistungenveränderungen, die sich im Verlauf mehrerer Jahre hinweg gestiftet hätten, alle zu kontrollieren. In der vorliegenden Untersuchung wird ja davon ausgegangen, daß das Bewertungsmuster der Schiren ein relativ klar strukturiertes, stabiles Bewertungsmuster darstellt. Soweit stabil, daß es in der Tat als Propagierungsinstrument einer weitverbreiteten Hauptschule Verwendung finden konnte. Es sei vorausgesetzt, daß eine Längsschnittuntersuchung, die über mehrere Jahre hinweggegangen wäre, diese Bedingung nicht konstant behalten hätte werden können. D.h. der Bezugspunkt, auf dem die Leistungen der Hauptschullehrer abgebildet werden, hätte sich im Verlauf der Untersuchungszeit verändern und die Untersuchung ungemein komplizieren können.



## 10.2. Untersuchungszeitpunkt

Im Schuljahr 1969/70 wurde das 9. Schuljahr als Pflichtschuljahr eingeführt.<sup>1)</sup> Es ist naheliegend, daß sich eine Untersuchung, die sich mit der Deutung der Hauptschule bzw. der Hauptschulreform beschäftigt, diesen Anfang der bayerischen Hauptschulreform miteinzubeziehen hat. Zu diesem Zeitpunkt wird das Problem Hauptschule und Hauptschulreform so weit diskutiert, daß ein relativ hoher Bewußtseinsgrad dieses Problems in der Öffentlichkeit, insbesondere aber bei allen Betroffenen (Deutungseliten, Lehrern, Eltern, Schülern, usw.) vorausgesetzt werden kann.

Daß die Untersuchung aber erst am Ende des Schuljahres 1970/71 durchgeführt wurde, hat seinen Grund. Es ist richtig, daß die Hauptschulreform in Bayern schon früher diskutiert wurde. Bis sich aber Vorstellungen darüber durchgesetzt haben, bedarf es einiger Zeit. 'Durchgesetzt haben' bedeutet hier zweierlei: nicht nur die Durchsetzung der Deutungen, sondern auch die reale Gestaltung dessen, was in der vorausgegangenen Zeit diskutiert wurde. Es hat daher wenig Sinn, eine Untersuchung mit den oben geschilderten Fragestellungen genau zu jenem Zeitpunkt durchzuführen, wo die Meinungen und Vorstellungen und auch die Realisationen noch nicht genügend stabil sind. Zum Zeitpunkt der Untersuchung konnte davon ausgegangen werden, daß sich einerseits die Meinungen und Vorstellungen, die bei Hauptschullehrern abgefragt werden, auch tatsächlich im Bewußtsein der Hauptschullehrer befinden; und zum zweiten, daß zu diesem Zeitpunkt die Vorstellungen wenigstens teilweise in die Realität umgesetzt waren.

### 10.3. Definition der Lehrerpopulation (Hauptschullehrer)

Die vorliegende Untersuchung ist eine Untersuchung bei Lehrern, die in einer 9.Klasse der Hauptschule das Fach Arbeits- und Soziallehre unterrichtet haben. Warum wurden gerade diese Lehrer ausgewählt? Zum Untersuchungszeitpunkt konnte die Untersuchung der Hauptschullehrer nicht eine Untersuchung aller Lehrer sein, die in einer Hauptschule tätig waren. Die Hauptschullehrer mußten nach anderen Kriterien ausgewählt werden.

Sicherlich ist die Einführung der Hauptschule nicht gleichzusetzen mit der Einführung des Faches Arbeitslehre. Arbeitslehre aber ist die wichtigste Genese in Schulen der Volksschuloberschule.<sup>2)</sup> Das Fach Arbeitslehre war zum Zeitpunkt der Untersuchung weitgehend ein Charakteristikum der 9. Klassenstufe, d.h. dieses Fach wurde fast ausschließlich in der 9.Klassenstufe unterrichtet.<sup>3)</sup>

Es sind es daher, nur Lehrer, die das Fach Arbeitslehre unterrichten (das waren eben Lehrer der 9.Klasse), in die Population der Untersuchung aufzunehmen. Dadurch wird gleichzeitig deutlich, das sich Hauptschule zum Untersuchungszeitpunkt in zweierlei manifestiert. Einmal in der Einführung eines 9.Schuljahres; zum anderen in der Einführung der die Hauptschule allgemein charakterisierenden Arbeitslehre.

#### 10.4. Design

Es stellt sich die Frage, inwieweit die vorliegende Untersuchung, im Gegensatz zu einer deskriptiven Studie, eine erklärende Studie darstellt. Erklärend heißt: inwieweit können in dieser Untersuchung Hypothesen bestätigt, bzw. falsifiziert werden, Hypothesen, die sich aus einer allgemeinen Theorie ableiten lassen.<sup>4)</sup>

Jede Survey-Untersuchung ist zunächst einmal eine ex-post-facto-Untersuchung, d.h. sie geht von 'natürlichen Bedingungen' aus.<sup>5)</sup> Dem Untersucher ist es nicht möglich, irgendwelche Bedingungen zu 'manipulieren', wie dies z.B. bei geplanten Experimenten der Fall ist. Daher stellt sich bei Untersuchungen diesen Typs immer wieder das Problem, inwieweit sich z.B. Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen bezüglich einiger Merkmale auch tatsächlich um Unterschiede handelt, die durch diese Gruppenmerkmale hervorgerufen werden, oder aber um Unterschiede, die dadurch entstanden sind, daß die Gruppen auch noch in weiteren Merkmalen auseinanderklaffen (ceteris-paribus-Problem). Wie aber lassen sich so gebildete Alternativhypothesen zur Erklärung bestimmter Phänomene ausschließen?

Zur Entwicklung einer Lösung wird häufig folgender Vergleich herangezogen: Man geht davon aus, daß ex-post-facto-Untersuchungen gleichzusetzen seien mit jenen experimentellen Untersuchungen, bei denen es nicht möglich ist, die Versuchspersonen den jeweiligen experimentellen Treatments per reinem random-Verfahren zuzuordnen. In diesen Fällen muß es auf statistischem Wege möglich sein, Alternativhypothesen auszuschließen, so auszuschließen, daß man die experimentellen und die Kontrollgruppen auf statistischem Wege angleicht, daß sie sich nur im Hinblick auf die untersuchten Merkmale unterscheiden.

Als ein statistisches Instrument dafür wird die multiple bzw. multi-variate Kovarianzanalyse angesehen.<sup>6)</sup> Gegen dieses Vorgehen erheben sich allerdings Einwände. Zu den entschiedensten Kritikern gehört Lord,<sup>7)</sup> der nachweisen konnte, daß Schlüsse, die aus statistischer Kovarianz-Analyse gezogen wurden, in der Tat irreführend sein können. Ähnlich argumentieren auch Cooley und Lohnes.<sup>8)</sup>

Darüber hinaus bleibt auch ein theoretisches Problem stehen. Sind denn Design-Vorstellungen, die sich aus der experimentellen Forschung ableiten, hier überhaupt sinnvoll anwendbar? Experimentelle Forschung impliziert in der Forschungspraxis fast immer eine relativ restringierte Theorie. Aber nicht immer sind restringierte Theorien auch sinnvoll.<sup>9)</sup> Im vorliegenden Falle einer Untersuchung von Legitimierungsprozessen in der schulischen Organisation, unter 'natürlichen Bedingungen' lassen sich wohl kaum Störgrößen (als solche müßte man die Kovariablen bezeichnen) sinnvoll herauspartialisieren. Das ist deswegen nicht möglich, weil man die historische Bildung der Zusammenhänge zwischen den einzelnen untersuchten Variablen nicht unberücksichtigt lassen darf.

In einzelnen kann manchmal gar nicht ausgemacht werden, welche sozialen Sachverhalte als theoretische 'Störgrößen' anzusehen wären. In die Sprache der Kovarianzanalyse übertragen, würde die Frage lauten: Ist es denn überhaupt sinnvoll, einer Variablen erst dann einen Erklärungswert zuzuschreiben, wenn sie unabhängig von anderen Variablen bestimmte Sachverhalte erklären kann? Das heißt aber nicht, daß es in Einzelfällen nicht sinnvoll wäre, und zwar nur dann, wenn die theoretischen Annahmen es erfordern, nach spezifischen Bedingungen zu suchen, unter denen einige Hypothesen Geltung haben. Nur unter theoretischen Bedingungen scheint es auch legitim, zu fragen, ob bestimmte Variablen über andere Variablen hinaus einen Erklärungswert für eine dritte Variable (Kriterium) haben.

Wie läßt sich dann die eingangs gestellte Frage, ob es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine erklärende Untersuchung handelt, insbesondere aber das Problem der ceteris-paribus Bedingungen lösen? Dieses Problem ließe sich nur dadurch lösen, daß man alle Alternativ-Hypothesen und alle Alternativ-Variablen, die sich zur Erklärung der Kriterien eignen, in die Untersuchung einbezieht.

Das setzt jedoch zweierlei voraus: einmal, daß die Untersuchung so umfangreich ausgestattet werden kann, daß die Möglichkeit besteht, alle theoretisch möglichen Erklärungsvariablen auch tatsächlich einzubeziehen.



Zum zweiten wird dabei vorausgesetzt, daß die Theorie, von der aus die Variablen definiert werden, schon relativ weit fortgeschritten ist, d.h. schon einen relativ hohen Informationsstand erreicht hat. Dabei besteht allerdings die Gefahr, daß man aus der Qualität der Theorie auch die Qualität der Aussagefähigkeit von ex-post-facto-Untersuchungen her ableiten will; es besteht die Gefahr theoretischer Zirkelschlüsse. Beides sind Voraussetzungen, die hier nicht erfüllt werden könnten.

Nichtsdestoweniger wird man in einer Pilotstudie, wie der vorliegenden, wenigstens ansatzweise von diesem Prinzip ausgehen müssen. Es werden, soweit dies möglich ist, alternative Erklärungsvariable ausgewählt. Die Beziehungen dieser Variablen zum Kriterium, aber auch die Beziehungen untereinander werden berücksichtigt. Dieses Vorgehen wird im vorliegenden Fall erleichtert durch die Tatsache, daß es sich bei der untersuchten Population um eine relativ homogene Gruppe handelt. Ist dieses Vorgehen aber auch schon hinreichend, um die vorliegende Studie eine erklärende Studie nennen zu können?

Die vorliegende Studie ist sicherlich keine erklärende Studie im strengen Sinne. Der Untersuchungsdesign ist ein korrelativer Design. Auch die Verwendung von Kovarianzanalysen macht ihn nicht zu einem quasi-experimentellen Design. Für die Survey-Untersuchungen ist ein korrelativer Ansatz aber ein angemessener Ansatz. Zwar können Hypothesen nicht streng überprüft werden, sie können aber in ihrer Plausibilität bestätigt werden. Diese Bestätigung sollte nicht gering geschätzt werden, weil sie für viele Untersuchungsdesigns die einzige Möglichkeit der 'Hypothesenüberprüfung' bedeutet.

Daß die zugrundegelegte Theorie, von der aus die Hypothesen abgeleitet wurden, als kausale Theorie dargestellt wird, hat andere Gründe.

Einmal spricht dafür die relativ einfache Art der Darstellung einer solchen Theorie und die Überschaubarkeit, die eine solche Theorie gewährleistet.



Zum anderen verbirgt sich dahinter auch ein, wenn auch durch den Design nur z.T. einlösbarer theoretischer Anspruch an die Untersuchung. Es wäre sicherlich im Zusammenhang mit der Einzeldarstellung der Theorie notwendig gewesen, wiederholt einzufügen, daß der Untersuchungsdesign eigentlich die Überprüfung der Hypothesen durch die in den Prüfhypothesen ange deuteten Verfahren nur zum Teil leisten kann. Nachdem diese Einschränkung aber einen konstanten Faktor innerhalb der gesamten Untersuchung darstellt, und um die Prüfhypothesen nicht noch umfangreicher zu gestalten, sollte dies unterbleiben.

Ein korrelativer Design setzt voraus, daß die Untersuchung wirklich in einer 'natürlichen Situation' angesiedelt ist, d.h. daß die Untersuchung in der Lage sein muß, natürliche soziale Beziehungen zu reproduzieren. Das bedeutet, daß nicht schon durch die Untersuchung selbst Verzerrungen innerhalb dieser 'natürlichen Bedingungen' auftreten dürfen, etwa in der Form der Fragen, der Fragebogengestaltung oder auch der Untersuchungsdurchführung. Auf den letzten Punkt, insbesondere auf die bei der Auswahl der befragten Hauptschullehrer auftretenden Verzerrungsmöglichkeiten wird weiter unten eingegangen.

### 10.5. Durchführung

Im Juli 1971 wurde die schriftliche Befragung oberbayerischer Hauptschullehrer durchgeführt. Dabei wurden die befragten Hauptschullehrer nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- a) Unterricht im Schuljahr 1970/71 an einer Hauptschule im Regierungsbezirk Oberbayern;
- b) Unterricht in einer 9.Klasse;
- c) Unterricht im Fach Arbeits- und Soziallehre;

Zu Kontrollzwecken wurden auch Hauptschullehrer befragt, die an den selben Schulen in einer 7. oder 8.Klasse das Fach Sozialkunde unterrichtet haben.

Pro Schule sollten jedoch nicht alle Lehrer, die die genannten Kriterien erfüllten, befragt werden, sondern pro Klassenstufe jeweils nur ein Lehrer. So ergaben sich auch bei mehrzügigen Hauptschulen maximal drei befragte Lehrkräfte.

Die Verteilung der Fragebögen wurde vom Leiter der jeweils angeschriebenen Hauptschule besorgt. Zunächst war daran gedacht, die Lehrer an den einzelnen Schulen, insbesondere an den mehrzügigen Schulen, nach einem strengen Zufallsverfahren von den Schulleitern auswählen zu lassen. Das vorgeschlagene Verfahren wurde in vielen Fällen nicht berücksichtigt. So wurde die Verteilung der Fragebögen dem Schulleiter mit der Einschränkung überlassen, daß alle drei Klassenstufen durch einen, zwei oder drei Lehrer repräsentiert sein müssen. In der Regel wurde immer die kleinste Anzahl möglicher Fragebögen zurückgeschickt. Dadurch sind die Lehrer, die sowohl Arbeits- und Soziallehre in einer 9.Klasse, als auch Sozialkunde in einer 7./8.Klasse unterrichtet haben, in der Gesamtauswahl überrepräsentiert.

Angeschrieben wurden alle öffentlichen (nicht privaten) oberbayerischen Hauptschulen. Insgesamt waren dies zum Untersuchungszeitpunkt 278 Hauptschulen.<sup>10)</sup> Bei 26 Hauptschulen, die im Februar und März 1971 an einer Voruntersuchung über Berufssozialisationsprobleme (Lehrer-, Schüler- und Elternuntersuchung) mitgearbeitet hatten, wurden, um Doppelbelastungen zu vermeiden, nicht mehr in die vorliegende Untersuchung einbezogen.<sup>11)</sup> Dadurch ergaben sich 252 angeschriebene Schulen.

### Beteiligungsquoten

Von diesen 252 Hauptschulen haben sich 211 Schulen mit mindestens einem ausgefüllten Fragebogen an der Untersuchung beteiligt. Das ergibt eine Gesamtbeteiligung von 84%.

Von diesen 252 Hauptschulen verfügten zum Untersuchungszeitpunkt nur 238 Hauptschulen über eine neunte Klassenstufe. Für die Berechnung der Antwortquoten der Lehrer, die im Fach Arbeits- und Soziallehre unterrichtet haben, muß diese Zahl als Basiszahl verwendet werden. Scheidet man die ungenügend ausgefüllten Fragebögen aus, so ergeben sich 186 vollständige Fragebögen von Lehrern, die die neunte Klassenstufe repräsentieren. Diese 186 Lehrer verteilen sich aber nur auf 179 Schulen, nachdem in sieben Schulen die Fächer Arbeitslehre und Soziallehre von zwei Lehrkräften unterrichtet wurden. Bezogen auf die angeschriebenen Hauptschulen mit mindestens einer neunten Klasse ( $n = 238$ ) ergibt sich eine Beteiligungsquote von 75%.

In der 7. und 8. Klassenstufe zeigt sich das folgende Bild: An 147 Hauptschulen der angeschriebenen 252 Schulen (=58%) beteiligte sich mindestens ein Lehrer an der Untersuchung, der in einer 7. Klasse in Sozialkunde unterrichtet hatte.

Von 160 Hauptschulen (=63%) trafen Fragebögen ein, die von Lehrern, die in einer 8. Klasse das Fach Sozialkunde unterrichtet haben, ausgefüllt waren.

Bei allen Beteiligungsquoten ist zu beachten, daß ein einzelner Lehrer mehrere Klassenstufen (maximal drei) repräsentieren kann. Die Zahl der insgesamt eingetroffenen Fragebögen ist also niedriger, als die Summe aller genannten Beteiligungszahlen. Unterteilt man die Lehrer, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, danach, ob sie in einer 9. Klasse oder in einer 7./8. Klasse unterrichten, ergibt sich die folgende Verteilung:

|                                                                                     |                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 9. Klasse (Arbeits- und Soziallehre):                                               | $n = 186$ Lehrer |
| 7./8. Klasse (Sozialkunde, aber nicht Arbeits- und Soziallehre in einer 9. Klasse): | $n = 231$ Lehrer |

Die hohe Beteiligungsquote der Lehrer der 9.Klasse erklärt sich einmal aus der Tatsache, daß nach Möglichkeit nur wenige, im Extremfall nur ein Lehrer (der dann in allen drei Stufen in den Fächern Arbeitslehre, Soziallehre und Sozialkunde unterrichtet hat) pro Schule sich an der Untersuchung beteiligt haben.

Zum zweiten erklärt sie sich aus der Gesamtproblematik der Untersuchung, an die die vorliegende Untersuchung angehängt wurde. In der Hauptuntersuchung ging es um den Einsatz von Berufsaufklärungsmitteln der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, ein Thema, das wie die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, weitgehend nur eine Problematik der 9.Klassenstufe darstellte.<sup>12)</sup>

Die hohe Beteiligungsquote der Lehrer der 9.Klasse erklärt sich letztlich aus der Tatsache, daß an allen Schulen, von denen im September 1971 für die 9.Klassenstufe noch kein Fragebogen vorlag, ein zweites 'Mahnschreiben' geschickt wurde, und um Mitarbeit gebeten wurde. Ohnehin war zur Erhöhung der Antwortquote schon Mitte Juli 1971 an alle Schulen, die bis dahin noch keinen ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt hatten, ein 'Mahnschreiben' gerichtet worden.

#### Bewertung der Beteiligungsquoten

Die vorliegende Untersuchung ist eine Untersuchung bei Lehrern, die in einer 9.Klassenstufe das Fach Arbeitslehre und Soziallehre unterrichtet haben. Nur die Beteiligungsquote dieser Lehrergruppe ist daher zu bewerten. In der Tat ist die Beteiligungsquote in dieser Lehrergruppe mit 75% hoch. Dies gilt auch noch, wenn man berücksichtigt, daß die hier genannte Beteiligungsquote nicht identisch mit einer Antwortquote z.B. bei einem festen Adressensample ist. Gemeinhin wird bei postalischen Befragungen nur mit einer Antwortquote von ca. 25% gerechnet.<sup>13)</sup>

Daneben sind die Beteiligungsquoten der Lehrer der 7. und 8. Klassenstufe relativ niedrig. Für Kontrollzwecke in einzelnen Fragestellungen dieser Untersuchung scheint sie hinreichend zu sein.

### 10.6. Überprüfung der Stichprobenauswahl

Die vorliegende Stichprobenauswahl ist keine Zufallsauswahl, aber auch keine reine Vollerhebung. Eine Vollerhebung ist sie nur für die einzügigen Hauptschulen (mit einer 9.Klasse). Für die mehrzügigen Hauptschulen wurden die befragten Lehrer vom jeweiligen Schulleiter ausgewählt. Dadurch können in der Stichprobe systematische Verzerrungen auftreten.

Ob solche systematischen Verzerrungen aufgetreten sind, soll hier überprüft werden. Glücklicherweise bieten sich dafür Daten an, die in einer Teilstudie der schon erwähnten Berufsozialisationsstudie erhoben wurden.<sup>14)</sup> Diese Studie wurde im Februar und März 1971 an 26 oberbayerischen Hauptschulen durchgeführt. Die Auswahl dieser Schulen erfolgte nach einem strengen Zufallsverfahren. An diesen 26 Hauptschulen haben im Schuljahr 1970/71 40 Lehrer in einer 9.Klasse das Fach Arbeits- und Soziallehre unterrichtet. Von diesen 40 Lehrkräften haben sich 34 (= 85%) an der Fragebogenuntersuchung beteiligt.

Ein Vergleich der Stichprobenauswahl der Juli-Untersuchung mit der zuverlässigeren Auswahl der Februar/März-Untersuchung kann mögliche Verzerrungen aufzeigen.

Bei keinem der fünf dargestellten Stichprobenmerkmale konnte der Beweis erbracht werden, daß die Stichproben aus verschiedenen Populationen stammen. Das spricht gegen systematische Verzerrungen.

Dieses Ergebnis gilt zunächst nur für die fünf verwendeten Stichprobenmerkmale. Auch wurde nicht die Nullhypothese bestätigt, sie konnte nicht widerlegt werden.<sup>16)</sup>

Dennoch scheint es vertretbar, diese Ergebnisse als hinreichend dafür zu interpretieren, daß die Stichprobenauswahl der Juli-Untersuchung nicht auffällig verzerrt ist.



Tabelle Nr.: 54

Vergleich zweier Stichproben aus der Population oberbayerischer Hauptschullehrer, die im Schuljahr 1970/71 in einer 9.Klasse das Fach Arbeits- und Soziallehre unterrichtet haben, nach sozialstatistischen Daten (Chi-Quadrat mit Kontinuitätskorrektur;  $df=1$ )<sup>15)</sup>

|                                                 |          | Verteilung (%)<br>Juli 1971 | Verteilung (%)<br>Febr./März 1971 |                |
|-------------------------------------------------|----------|-----------------------------|-----------------------------------|----------------|
| Merkmale                                        |          | n= 186 Lehrer               | n= 34 Lehrer                      |                |
| Geschlecht                                      | männlich | 85                          | 79                                |                |
|                                                 | weiblich | 15                          | 21                                | $\chi^2 = 0,3$ |
| Dienstalter nach 1955<br>(Schuleintr.) vor 1954 |          | 58                          | 53                                |                |
|                                                 |          | 42                          | 47                                | $\chi^2 = 0,1$ |
| Schulleiter                                     | ja       | 11                          | 12                                |                |
|                                                 | nein     | 89                          | 88                                | $\chi^2 = 0,0$ |
| Mitglied i. e.                                  | ja       | 76                          | 68                                |                |
| Lehrerverband                                   | nein     | 24                          | 32                                | $\chi^2 = 0,6$ |

Vergleich des Ausbaus der Hauptschulen: (n= 179, n= 26)

|           |            |    |    |                |
|-----------|------------|----|----|----------------|
| Zahl der  | 1 Klasse   | 43 | 46 |                |
| 9.Klassen | 2 u.m. Kl. | 57 | 54 | $\chi^2 = 0,0$ |

## 11. ZUSAMMENFASSUNG

Eines der wesentlichen Ziele und Motive von Schulreform ist soziale Chancengleichheit. Nicht nur der offene Zugang zu den verschiedenen Schultypen, auch die grundsätzliche Offenheit im Zugang zu den Berufspositionen wird, zumindest in den Aspekten, die die Schule betreffen, gefordert. Diese Forderung ist nicht neu. Trotzdem weisen empirische Untersuchungen immer wieder der Schule einen Platz unter den Institutionen zu, die eine Chancengleichheit nicht verwirklichen.

Die Suche nach den Ursachen der Beharrlichkeit schulisch hervorgerufener Ungleichheit führt über soziale Strukturen hin zu ideologischen Prozessen, die selbst die Definition bzw. Konkretisierung der Chancengleichheitsnorm verzerren. Und in der Tat stellen sich dort Deutungen ein, die einer Chancengleichheit entgegenstehen.

Es werden Deutungen sichtbar, die auf anderen Grundlagen institutionalisiert sind, Deutungen, die die bestehenden Ungleichheiten wiederholt legitimieren. Für die Schule sind dies die der schulischen Selektion zugrundeliegenden Leistungsnormen, Fähigkeitsnormen und Begabungsnormen.

Sie werden dort offenbar, wo Schulreformen, nicht nur partielle Veränderungen entstehen. Dort erweist sich, daß sie institutionalisiert sind und was Institutionalisierung an Stabilität leistet.

Am Beispiel der Hauptschulreform wird offenkundig, daß Schulreform nicht Neuerungen beinhaltet, sondern auch traditionelle Normen, die Ungleichheit legitimieren, erneut aktualisiert. Hauptschulreform dokumentiert sich damit nicht nur in den Deutungen, die auf ihren organisatorischen Veränderungen beruhen - das sind in der Regel häufig ameliorative Deutungen, die den Sinn von Hauptschulreform nachweisen sollen - sondern auch in Deutungen, die den traditionellen Legitimierungen, die in der Schule institutionalisiert sind, entsprechen.

Die Institutionalisierung aller dieser Deutungsaspekte leistet ihre Integration in ein strukturiertes Deutungssystem. Für die Hauptschule wird ein Ausschnitt aus diesem Deutungssystem näher betrachtet: die Deutung der Hauptschule als weiterführende Schule. Und die Deutung der Hauptschule als eine weiterführende Schule ist institutionalisiert, z.T. über die der Deutung zugrundeliegende Legitimierungsmuster.

Ihre Institutionalisierung bzw. die Tatsache, daß sie institutionalisiert ist, wird durch die Deutungseliten geleistet. Deutungseliten sind politische, bürokratische und auch professionelle Eliten im Schulwesen. Ihre Rechtfertigung erhalten sie durch ein Legitimierungssystem, das für wichtige Prozesse innerhalb der Schule verantwortlich ist. Das gesamte Schulwesen steht unter staatlicher Aufsicht. Und staatlich verantwortete und verordnete Schulreform gilt kraft positiven Rechts und ist damit legitim.

Die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule hat damit mehrere Aspekte. Einmal ist sie institutionalisiert. Sie ist eine Norm für alle in der Organisation Schule tätigen. Sie gilt als legitim. Dennoch bildet sie keinen ausgeprägten normativen Stil aus. Sie ist nicht auf den Enttäuschungsfall hin angelegt.

Sie ist aber nicht nur legitim, sie hat auch in traditionellen Legitimierungen der Hauptschulreform ihre legitimatorische, ideologische Basis.

Dennoch berücksichtigt man damit nur eine, wenn auch wichtige Seite der Legitimierungsproblematik.

Der zweite Aspekt liegt in dem sozialen Prozeß der Legitimierung. Institutionalisierung leistet die Unterstellung des Konsenses bei den betreffenden Organisationsmitgliedern. Legitimierung leistet aktuellen Konsens. Und aktueller Konsens leistet die Legitimierung der institutionalisierten Deutung. Und aktueller Konsens ist nicht beliebig vermehrbar. Es besteht deshalb die Chance - so ist hinsichtlich der Hauptschulreform zu formulieren - daß die Versagung dieser Legitimierung ein Korrektiv in der Deutung und damit vielleicht auch in einer chancengleichheitsrelevanten Ausprägung der Hauptschule werden kann.

Betrachtet man die möglichen Auswirkungen der Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule, die Cooling-out-Funktion, die Konservierungsfunktion, dann ist in der Tat dieses Korrektiv zu fordern.

Die Untersuchung der Deutung der Hauptschule, der Legitimierung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule, ist eine Untersuchung bei Hauptschullehrern. Ihr Konsens mit der institutionalisierten Deutung der Hauptschule ist zunächst nur unterstellt. Das Untersuchungsproblem liegt darin, aufzudecken, inwieweit dieser Konsens nicht nur unterstellt ist, sondern auch tatsächlich besteht, damit aktuell ist. Es fragt nach der Legitimierung der Deutung der Hauptschule durch die von der Institutionalisierung betroffenen Hauptschullehrer. Es fragt nach den Bedingungen, unter denen ein aktueller Konsens bei den Hauptschullehrern erleichtert werden kann. Denn von diesen Bedingungen muß auch abzulesen sein, wie fest die Deutung der Hauptschullehrer in ihrer Übereinstimmung mit der institutionalisierten Deutung verwurzelt ist. Damit ist letztlich auch die Frage beantwortbar, ob sich die Deutung der Hauptschullehrer als ein Korrektiv oder als Chance für ein Korrektiv auswirken kann.

Eine Bedingung für die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule liegt in der Struktur der institutionalisierten Hauptschuldeutung selbst. Tatsächlich erleichtern die in der Hauptschuldeutung eingebrachten traditionellen Deutungselemente - eine dreistufige Begabungstheorie und eine Betonung der Selektion, ähnlich der in den weiterführenden Schulen - den Hauptschullehrern den aktuellen Konsens mit der institutionalisierten Deutung. Die eindeutig auf Cooling-out bezogenen ameliorativen Deutungen, Durchlässigkeit und insbesondere Gleichwertigkeit der Hauptschule mit den anderen allgemeinbildenden weiterführenden Schulen, werden weithin abgelehnt.

Für die Selektion in der und durch die Hauptschule legitimierenden Deutung sind auch die Möglichkeiten weiterer Legitimierungsprozesse gegeben. Sie treffen zusammen mit einer, der Leistungsiedeologie verhafteten und einer Schulreformen

gegenüber konservativen Orientierung, in einem allgemeinen, die traditionelle Leistungsselektion legitimierenden Syndrom. Damit sind die in der Schule, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaße hervorgebrachten Orientierungen, eine weitere Bedingung dafür, den Lernprozeß der Hauptschullehrer, der in der Übernahme der Deutungen des institutionalisierten Deutungsmusters ausgedrückt ist, zu erleichtern.

Eine dritte Möglichkeit der Erleichterung dieses Lernprozesses ist dort gegeben, wo die Struktur der Hauptschulrealisation die Deutung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule unmittelbar einsichtig machen sollte.

Die Realisation der Hauptschule wäre damit die faktische Basis der Legitimierung der Hauptschule als einer weiterführenden Schule. Die Untersuchung beschränkte sich auf zwei Variablen, den Hauptschulausbau und die Fächergruppenspezialisierung der Hauptschullehrer, auf zwei Variablen, die nur teilweise realisiert waren. Hinsichtlich der Hauptschulreform stellen sie damit Elemente dar, die auf Schwierigkeiten bei der Realisation gestoßen waren.

Daß der Ausbaugrad an den Schulen, an denen die Hauptschullehrer unterrichten, die Übernahme der institutionalisierten Deutung der Hauptschule erleichterte, konnte bestätigt werden. Demgegenüber konnte für die Fächergruppenspezialisierung einmal nur ein entgegengesetzter Effekt nachgewiesen werden, der überdies aber auch nicht von dem Einfluß, den das Dienstalter der Hauptschullehrer auf das Akzeptieren der Deutung der Hauptschule ausübte, getrennt werden konnte.

So erwies sich insgesamt die Institutionalisierung der Deutung der Hauptschule in einigen Aspekten als nur unterstellt. In den Deutungselementen, die dagegen am weitesten mit den traditionellen Legitimierungen innerhalb des Schulsystems korrespondieren, ist die Legitimierung der institutionalisierten Deutung nicht nur erleichtert, sondern auch noch in konservativen Ideologien oder Orientierungsmustern abgesichert.



Und dies sind auch die Elemente in der Legitimierung innerhalb des Schulwesens, die entscheidenden Anteil an der Rechtfertigung der Selektion und damit der Chancengleichheit, die aus unterschiedlicher Schulbildung resultiert, haben.

Hinsichtlich des offensichtlichen Cooling-out-Musters, der Gleichwertigkeit der Bildungsgänge, wird man einwenden müssen, daß ihre Betonung in der Legitimierung der Hauptschule nur einen vorübergehenden Effekt ausüben wird, so wie alle modisch aktuelle politische Argumentation oberflächlich bleibt. Ähnliches gilt für die Forderung nach der Durchlässigkeit, die in wesentlichen Elementen mit der Gleichwertigkeit übereinstimmt.

Die bedeutenderen Dimensionen, nicht nur wegen ihrer traditionellen Geltung, sind die der Begabung und der Leistungsselektion. Sie bilden nach wie vor einen entscheidenden Anteil im Selbstverständnis der Schule; sie sind andererseits auch die Muster, die Chancenungleichheit legitimieren und damit Chancengleichheit behindern. In diesen Dimensionen ist ein Konsens der Hauptschullehrer mit der institutionalisierten Deutung der Hauptschule nicht mehr unterstellt, im Gegenteil, kann sie auf einen beträchtlichen aktuellen Konsens zurückgreifen.

## ANMERKUNGEN

Anmerkungen zu Kapitel 1

- 1) Deutscher Bildungsrat 1970 a, S. 30
- 2) Vgl. Schelsky 1957
- 3) Vgl. Rolff 1973, insbesondere Kap.1; Halsey, Floud, Anderson 1961, vor allem Teil II: Education, social mobility, and the labor market; Daheim 1967; Janowitz 1958; Kleinig 1971; neuerdings auch Jencks 1973, vor allem Kap. 6: Ungleichheit des Berufsstatus
- 4) Clark 1961 beschreibt ein besonders eindruckvolles Muster eines Abweisungsprozesses: Cooling-Out; auf diesen Prozess wird weiter unten eingegangen
- 5) Die Behandlung dieser Frage wird oft mit dem Problem des Berufseintritts verbunden; insofern sind auch die unter 3) genannten bibliographischen Hinweise relevant; Lütken 1966; Hielscher 1972; Kuhlmann 1970
- 6) Das ist verkürzt die 'zentrale These' der Allokations- und Selektionsfunktion der Schule, wie sie Rolff 1973 vertritt; vgl. Lenting 1965
- 7) Sprondel 1970/71, S. 75
- 8) ibid; vgl. Sprondel 1968
- 9) Zur Kritik: vgl. Roth 1968; Schiefele 1971; "Nicht Begabungen feststellen ist das pädagogische Problem, sondern Begabungen entdecken." Schiefele 1969, S. 25
- 10) Vgl. zusammenfassend Kuhlmann 1970, insbesondere Abschnitt 2.5.2. Forschung als reformhemmendes Moment, wo die Forschungsergebnisse von K.V.Müller referiert werden.
- 11) Vgl. Arnold 1968; den OECD-Bericht 1967, vor allem die darin enthaltenen Kapitel von P. de Wolff, K. Härnquist und K. Aurin; Aurin 1966; Aurin 1969
- 12) Dies wird im Zusammenhang mit der Legitimierung der Hauptschulreform behandelt.

- 13) Aus der umfangreichen Literatur sei hier stellvertretend auf Rang, Schulz 1969 und Mastmann 1971 hingewiesen; hinsichtlich der Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen s. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen 1969.
- 14) Auf dieses Problem weist z.B. Bühl 1971 hin.
- 15) Vgl. Furch 1973
- 16) Vgl. Jaeggi 1969, S. 158; Lautmann 1970/71
- 17) Illich 1972, S. 27
- 18) Dazu der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Rahmenplan 1959;  
 "Mit dieser erzieherischen Haltung muß ein anderer Wesenszug der Versetzung in Einklang gebracht werden. Sie ist auch ein Verwaltungsakt des Staates mit rechtsgestaltender und rechtsverbindlicher Wirkung. Unter diesem Gesichtspunkt ist schon zur Sicherung der Entscheidung der Schule ein Kanon von Zensuren nötig, deren Begründung ein System von Klassenarbeiten und Leistungsnoten erfordert, das den Unterrichtsgang weithin bestimmt." S. 20  
 Zum Problem der staatlichen Aufsicht vgl. Heckel, Seipp 1965; Stock 1971, insbesondere §11: Die rechtliche Strukturierung des bürokratischen "Innenraums" durch pädagogische Freiheit, S. 237 ff
- 19) Illich 1971, S. 9
- 20) Siehe dazu Ingenkamp 1968; Ingenkamp 1971
- 21) Vgl. Projektgruppe (Institut für Schullaufbahnberatung) 1973
- 22) Hentig 1973, S. 39
- 23) ibid, S. 41
- 24) Vgl. die Haushaltsrede des bayerischen Kultusministers Huber 1968
- 25) Diese Legitimitätsgrundlagen betreffen sowohl innere als auch äußere Schulreform. Diese Tatsache bleibt bei alleiniger Betrachtung dieser Dichotomie weitgehend unbeachtet.
- 26) Vgl. die Anmerkung 3)
- 27) Wobei immer noch zu fragen bleibt, was Gleichwertigkeit überhaupt bedeutet. Gemessen an den Berufschancen, ist die Ungleichwertigkeit zwischen Realschule und Gymnasialausbildung offensichtlich.
- 28) Das ist verständlich, ist es doch leichter, die Lastverschiebung mit moralischen Appellen, das Prestigedenken abzuschütteln, zu verbinden.

- 29) Die Volksschule hat als Pflichtschule z.B. die an Gymnasien gescheiterten Schüler aufzunehmen. Dies sind z.B. keine Erwartungen, die an die Realschule gestellt werden.
- 30) Schon mit dem qualifizierenden Abschluß stellt sich dieses Risiko ein.
- 31) Eine solche Wirkung wirft man den 'elitären' europäischen Schulsystemen mit ihrer harten Auslesepraxis vor; z.B. Halsey 1967, S. 182
- 32) Das ist die Grundvoraussetzung der Cooling-out-Funktion; vgl. Clark 1961
- 33) S. Clark 1961
- 34) Und Mobilität gilt als ein Maßstab demokratischer Gesellschaftsstruktur.
- 35) Clark 1961, S. 513
- 36) ibid
- 37) Clarks Ansatz ist funktionalistisch (Hauptvertreter funktionalistischer Soziologie: T. Parsons, R.K. Merton). Aber auch ohne diesen funktionalistischen Bezugsrahmen ist er für die vorliegenden Probleme aufschlußreich.  
Die folgende Darstellung beruht auf dem Abschnitt 'Cooling-out Features' Clark 1961, S. 519 f
- 38) Aber niemand würde auf die Idee kommen, den Übertritt auf ein Gymnasium nach der 6.Klasse Hauptschule z.B. als Korrigieren einer Fehlentscheidung zu bezeichnen.
- 39) Orientierung ist gerade die Aufgabe für die 5./6. Klasse. Unabhängig davon sind beispielsweise die Staatlichen Schulberater, die Bayern seit 1965 eingerichtet hat, für alle Schullaufbahnprobleme zuständig.  
Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1970 b
- 40) Objektives Scheitern zu ermöglichen war schon immer die Aufgabe von Prüfungen.
- 41) Denn die Schüler unterscheiden sich lediglich in den Begabungsrichtungen. Huber 1971
- 42) Damit wird die Cooling-out-Funktion handlungsrelevant.
- 43) Etwa vergleichbar den Pygmalion-Prozessen; vgl. Rosenthal, Jacobson 1971



Anmerkungen zu Kapitel 2

- 1) Vgl. Stocker 1968; Roth 1966; Dowe, Frommberger 1968; Krüger 1968; Nicklis 1970; Möller 1972;
- 2) Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens vom 14. Februar 1959, s. Deutscher Ausschuß 1966
- 3) Vgl. z.B. Schramm 1969; Keck 1970
- 4) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966
- 5) Empfehlung zum Ausbau der Volksschulen vom 9. März 1957; siehe Deutscher Ausschuß 1966
- 6) Deutscher Ausschuß 1966, S. 61
- 7) Deutscher Ausschuß 1966, S. 143
- 8) Deutscher Ausschuß 1966, S. 81
- 9) Deutscher Ausschuß 1966, S. 76
- 10) Deutscher Ausschuß 1966, S. 76 ff
- 11) Deutscher Ausschuß 1966, Rahmenplan Kap. V
- 12) Deutscher Ausschuß 1966, S. 110
- 13) Scheuerl 1968, S. 15
- 14) Deutscher Ausschuß 1966, S. 67
- 15) ibid
- 16) Deutscher Ausschuß 1966, S. 71
- 17) Deutscher Ausschuß 1966, Rahmenplan Kap. VIII
- 18) Deutscher Ausschuß 1966, S. 78 f
- 19) ibid
- 20) Vgl. den Kriterienkatalog für eine Hauptschule, Deutscher Ausschuß 1966, S. 385
- 21) ibid
- 22) ibid
- 23) ibid
- 24) ibid
- 25) Deutscher Ausschuß 1966, S. 407

- 26) Die Diskussion um den Rahmenplan wird ausführlich dokumentiert von Schorb 1960, auch der Ausschuß selbst widmet einen Band seiner Empfehlungen dieser Kritik; vgl. Deutscher Ausschuß 1966; vgl. Schelsky 1961; Tollkötter 1967
- 27) Deutscher Ausschuß 1966, S. 148
- 28) Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Loseblattsammlung Stand Dez. 1972 (wird im folgenden abgekürzt mit Kultusministerkonferenz)
- 29) Grundsätze für die Volksschule, Beschluß vom 17./ 18.5.1956
- 30) Kultusministerkonferenz, 130/ S. 2
- 31) Kultusministerkonferenz, 130/ S. 1
- 32) ibid
- 33) ibid
- 34) ibid
- 35) Kultusministerkonferenz, 130/ S. 2
- 36) Übergänge von einer Schulart in die andere, Beschluß v.8/9.12.60
- 37) ibid
- 38) Empfehlungen zur Hauptschule, Beschluß vom 3.7.1969
- 39) Kultusministerkonferenz, 130/ S. 3
- 40) ibid
- 41) Kultusministerkonferenz, 130/ S. 4
- 42) ibid
- 43) ibid
- 44) ibid
- 45) Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens (Düsseldorfer Abkommen), vom 17.2.1955 und Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28.10. 1964 (Hamburger Abkommen) abgedruckt in Deutscher Ausschuß 1966, Anhang
- 46) Die Vereinheitlichung bezieht sich vor allem auf einheitliche Bezeichnungen
- 47) Düsseldorfer Abkommen 1955
- 48) in §9, Absatz 1
- 49) in §4

- 50) Hamburger Abkommen §4, Satz 2
- 51) Hamburger Abkommen §§ 10 und 11
- 52) Hamburger Abkommen § 20
- 53) Deutscher Ausschuß 1966, S. 75
- 54) Vgl. Scheuerl 1968, S. 25

Anmerkungen zu Kapitel 3

- 1) Aus dem folgenden wird ersichtlich, welche Schwierigkeiten aber dennoch bestanden, die minimalen Veränderungen, die das Hamburger Abkommen ansprach, zu verwirklichen
- 2) Die Daten beruhen auf der Einführung zum Kommentar zum bayerischen Volksschulgesetz von L. Müller, abgedruckt in Müller 1973 unter Kennzahl 11
- 3) Müller 1973, 11, S. 3
- 4) ibid
- 5) ibid
- 6) ibid
- 7) Müller 1973, 11, S. 4
- 8) S. Deutscher Ausschuß 1966, Hamburger Abkommen § 20
- 9) Müller 1973, 11, S. 4
- 10) ibid
- 11) ibid
- 12) Müller 1973, 11, S. 5
- 13) Müller 1973, 11, S. 6
- 14) ibid
- 15) S. Volksschulgesetz, Art. 11, in Müller 1973, unter Kennzahl 10
- 16) S. Volksschulgesetz, Art. 12, ibid
- 17) Vgl. Deutscher Bildungsrat 14. Februar 1970 a
- 18) Abgedruckt in Deutscher Bildungsrat 1970 b
- 19) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1971
- 20) Bekanntmachung über den Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule vom 18. April 1969, im Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1969
- 21) ibid, S. 443
- 22) Verordnung über die Abschlußprüfung an den bayerischen Hauptschulen (Prüfungsordnung) vom 5.12. 1969, im Amtsblatt 1970
- 23) Bekanntmachung über den Vollzug der Verordnung über die Abschlußprüfung an den bayerischen Hauptschulen (Prüfungsordnung - POAH) vom 29.12.1969, im Amtsblatt 1970, S. 14

- 24) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1970 b, S. 8 f
- 25) *ibid*
- 26) *ibid*
- 27) *ibid*
- 28) *ibid*
- 29) Vgl. Lehrplan der 9.Klasse, Amtsblatt 1969;  
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1970 a
- 30) Vgl. Richtlinien für die bayerischen Volksschulen 1970
- 31) Lehrplan für den 9.Schülerjahrgang, Amtsblatt 1969, S. 444
- 32) Lehrplan für den 9.Schülerjahrgang, Amtsblatt 1969, S. 441
- 33) In nahezu allen Abhandlungen zur Hauptschulreform wird das Problem der Fächergruppen, bzw. Fachgruppenspezialisierung behandelt. Vgl. dazu die in Anmerkung 1) zu Kapitel 2 angeführte Literatur, darüberhinaus Dieckmann, Lorenz 1968; Maskus 1964; Maier 1971;
- 34) Huber 1966, zitiert nach Tollkötter 1967, S. 84
- 35) *ibid*
- 36) Huber 1969, S. 16
- 37) Die entsprechende Formulierung im Hamburger Abkommen lautet in § 4: aufbauend; insofern ist auch die Bemerkung von Höhne 1972, S. 31, mißverständlich, der die Benennung der Schulen, die nach der Grundschule folgen, als weiterführende Schulen vom Hamburger Abkommen als für die ganze Bundesrepublik verbindlich getroffen ansieht.
- 38) "Gegenüber der früheren Volksschuloberstufe ist das Bildungsziel der Hauptschule also bedeutend angehoben worden. Aus diesem Grunde wird ihr im Eingangssatz des Lehrplans für den 9.Schülerjahrgang der Charakter einer weiterführenden Schule zugesprochen. Dadurch wird die Hauptschule jedoch nicht zur weiterführenden Schule im Sinne des Art. 1, Abs. 3 SchPG. In dieser Vorschrift werden die weiterführenden Schulen eindeutig von den Pflichtschulen unterschieden, wobei als Pflichtschulen (neben Berufsschulen und Sonderschulen) die Volksschulen, zu denen die Hauptschulen gehören, ausdrücklich genannt sind." Müller 1973, 11, S. 14
- 39) Deutscher Ausschuß 1968
- 40) Huber 1969, S. 14
- 41) Vgl. Anmerkung 37) und 38); Keitel 1970; Fritzsche 1970;
- 42) Huber 1969, S. 14



- 43) Huber 1969, S. 14 f; vgl. auch den im Anhang I aufgeführten Auszug aus der Haushaltsrede
- 44) Huber 1969, S. 11
- 45) Hierbei sei auf die im Kapitel 1 zu diesem angeführte Literatur verwiesen.
- 46) Vgl. Raapke 1972
- 47) Vgl. Schiefele 1969
- 48) Insbesondere in der Haushaltsrede wird dieses vgl. Huber 1969, S. 14
- 49) Huber 1966, zitiert nach Tollkötter 1967, S. 84
- 50) Obwohl beispielsweise der Deutsche Ausschuß diese Zielsetzung vor Augen hatte; vgl. Deutscher Ausschuß 1966, S. 407
- 51) Huber 1969, S. 12
- 52) Huber 1969, S. 11
- 53) Huber 1969, S. 15
- 54) Vgl. Fritzsche 1970
- 55) Vgl. Schwarzlose 1965, zitiert nach Tollkötter 1967; S.251/252:  
 "Wir haben zwar keine ständisch geordnete Gesellschaft, aber wir haben eine nach 'Bildungsschichten' gestufte Gesellschaftsordnung...  
 Es nützt nichts, daß man die Gleichwertigkeit von Schularten und Ausbildungsgängen laut verkündet, solange mit ihnen unterschiedliche Berechtigungen verbunden sind, solange insbesondere die Berechtigungen und Anschlüsse der Berufsausbildung nicht vorhanden sind."
- 56) Insbesondere schon bei der Zulassung zum qualifizierenden Abschluß. Die Zulassung zur Abschlußprüfung in der Hauptschule ist schon dadurch verschärft, daß beispielsweise Umstufungen innerhalb der einzelnen Niveaunkurse schon vor dem Februar des 9.Schuljahres erfolgen müssen, um als Zulassungskriterium zu gelten. Überdies wird auch die Zulassung zu den B-Kursen davon abhängig sein, inwieweit das Umstufungsverfahren von den A- nach den B-Kursen aber auch umgekehrt von den B- nach den A-Kursen gelingt. Es sei nur am Rande vermerkt, daß hier die Möglichkeit eines Streaming besteht, das ja dem Sinne nach ausgeschlossen sein sollte, "Umstufungen werden nur einen verhältnismäßig niedrigen Prozentsatz erreichen."  
 Kurzka, Winkler 1969, zitiert nach Mahler 1970

Anmerkungen zu Kapitel 4

- 1) Dabei geht es nicht darum, daß der Ansatz Luhmann's als der allein adaequate ausgewiesen wird, vielmehr soll anhand dieses Ansatzes ein sinnvoller Weg zum Verständnis der zugrundeliegenden Problematik gezeigt werden.
- 2) Parsons 1964, S. 56
- 3) Luhmann 1970, S. 30
- 4) Luhmann 1970 folgt hier einem Konzept von Scheff 1967
- 5) Luhmann 1969 a
- 6) Vgl. Luhmann 1966
- 7) Luhmann 1970, S. 34
- 8) Luhmann 1969 b, S. 27 f
- 9) Luhmann 1969 b, S. 28
- 10) Vgl. Luhmann 1969 b, S. 34
- 11) Vgl. Habermas 1973, S. 138
- 12) Vgl. Habermas 1971, S. 245
- 13) "Handeln, insbesondere soziales Handeln und wiederum insbesondere eine soziale Beziehung, können von seiten der Beteiligten an der Vorstellung vom Bestehen einer legitimen Ordnung orientiert werden. Die Chance, daß dies tatsächlich geschieht, soll 'Geltung' der betreffenden Ordnung heißen." Max Weber 1964, S. 22
- 14) Vgl. Fürstenau 1969; Schulz, Thomas 1967; Carver, Sergiovanni 1969; Mayntz 1968
- 15) Vgl. Merton, Gray, Hockey, Selvin 1952, Kap. 4 The structure of bureaucracy, authority and decision-making
- 16) Luhmann 1969, S. 42
- 17) Luhmann 1970, S. 33
- 18) Berger, Luckmann 1970, S. 100
- 19) Luhmann 1969 b, S. 34
- 20) z.B. die Kurzformel 'weiterführende Hauptschule'

- 21) Zu diesem Thema gibt es eine Fülle von Literatur und Forschungsergebnissen, die zumeist im Rahmen der Lehrerrolle behandelt werden: Jouhy 1971; Betzen, Nipkow 1971; Groothoff 1972; direkt: Koch 1972; Liebhart 1970.
- 22) Vgl. die im Kap. 1 angeführte Literatur zum Problem Chancengleichheit
- 23) Dieses Problem wurde unter dem Bezugsrahmen von Innovationsstrategien abgehandelt von: Husén 1971; Gross, Giacquinta, Bernstein 1971

Anmerkungen zu Kapitel 5

- 1) Vgl. Kapitel 3
- 2) S. Huber 1969
- 3) So erklären sich z.B. später auch die negativen Faktorenladungen oder Trennschärfeindizes einzelner Items.
- 4) Die ursprüngliche Liste der Statements umfaßte eine wesentlich größere Anzahl von Statements. An der Formulierung der Statements beteiligten sich W. Bullerdiel und H. Schusser; Formulierungskriterien waren die von Edward 1957, S. 13 f, aufgestellten 'informellen Kriterien'.
- 5) Die Auszählung erfolgte anhand einer Programmzusammenstellung mehrerer Unterprogramme zum Programm NARAT (Veldman 1967)
- 6) Vgl. Edwards 1957; Shaw, Wright 1967
- 7) Andere Verfahren, wie 'paired comparison' oder 'Thurstone-Skalierung' leisten die Skalierung über judges; vgl. Edwards 1957
- 8) Dies wurde mit Hilfe des Programms DISTAT (Veldman 1967) durchgeführt.
- 9) Das war durch die Formulierung der Items auch zu erwarten.
- 10) Vgl. Rummel 1970, S. 275 f
- 11) Vgl. Carroll 1961, zitiert nach Rummel ibid
- 12) Eine vorherige Transformation der Verteilungen schien wegen der dann auftretenden Interpretationsschwierigkeiten als wenig wünschenswert.
- 13) Vgl. Guilford 1965, S. 108
- 14) Vgl. Davies 1971
- 15) Insofern ist auch eine Korrektur notwendig, sonst hätten sich spezifische Faktoren ergeben.
- 16) S. Überla 1968, S. 359
- 17) S. Überla 1968, S. 129 f
- 18) S. Kaiser 1970, S. 404 ff
- 19) Die Berechnungen wurden anhand des von J. Wells geschriebenen Programms LITTLE JIFFY MARK IV gerechnet, s. Kaiser 1970, S. 412, dort finden sich auch die Beurteilungsnormen.
- 20) Vgl. Rummel 1970, Kap. 13
- 21) Das ist mit Faktorenanalyse im engeren Sinne gemeint.

- 22) Ein Hauptkomponentenmodell ist damit eigentlich keine Faktorenanalyse.
- 23) Vgl. Überla 1968, S. 158 f
- 24) S. Kaiser 1963
- 25) Die Berechnungen wurden durchgeführt mit dem Programm FACTOR (Veldman 1967)
- 26) Kaiser 1963, Kaiser 1970
- 27) S. Veldman 1967, S. 219
- 28) Vgl. Rummel 1970 S. 365
- 29) Kaiser 1970, S. 407 ff
- 30) Vgl. Rummel 1970, S. 362 f
- 31) Nämlich 14 Harris-Faktoren; vgl. Kaiser 1970
- 32) S. Rummel 1970, S. 365
- 33) Vgl. Rummel 1970, S. 364
- 34) Vgl. Rummel 1970, Kap.14
- 35) S. Rummel 1970, S. 380, wo die fünf Kriterien von Thurstone 1947 abgedruckt sind.
- 36) Nach Kaiser, durchgeführt vom Programm FACTOR (Veldman 1967)
- 37) Vgl. Rummel 1970, Kap. 17
- 38) S. Rummel 1970, S. 419 f
- 39) ibid
- 40) ibid
- 41) Vgl. Rummel, Kap. 17
- 42) S. Harris, Kaiser 1964; gerechnet durch Programm LITTLE JIFFY MARK IV
- 43) Weil dies auch für reine orthogonale Rotation angenommen wird; s.o.
- 44) Berechnet vom Programm LITTLE JIFFY, MARK IV, vgl. Kaiser 1970
- 45) Vgl. Rummel 1970, S. 441 ff



- 49) Vgl. Guilford 1954, S. 390 f
- 50) S. Guilford 1954, S. 391 f
- 51) Vgl. Guilford 1954, S. 388
- 52) Kaiser 1970
- 53) Im Gegensatz zu den Faktorsummenwerten sind bei Faktorwerten alle Variablen berücksichtigt. Vgl. für orthogonale Faktorwerte Glass, Maguire 1966
- 54) Methodenabhängig heißt hier abhängig von dem jeweiligen Faktormodell, bzw. Rotationsmodell. Hier bestätigt sich, daß Faktorenanalyse noch nicht als inferenzstatistisches Instrument verwendet werden kann, denn erst in einem solchen Fall könnte man eine Entscheidung für eines der Modelle treffen.
- 55) Faktorenanalyse wird hier als populationsbeschreibendes Verfahren eingesetzt. Um generalisierbare Faktoren nachzuweisen, muß die Faktorenanalyse repliziert = wiederholt werden können.
- 56) Um die Generalisierung zu leisten, ist es manchmal besser, dieselben Items bei einer anderen Population zu faktorisieren.
- 57) Auch in einem orthogonalen Modell sind alle Informationen der Ausgangs-Korrelations-Matrix enthalten.
- 58) Der Strukturvergleich wurde anhand des Programms RELATE (Veldman 1967) durchgeführt.
- 59) Der Kosinus des von zwei Regressionslinien gebildeten Winkels ist gleich dem Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten der beiden zugrundeliegenden Variablen.
- 60) Nur wenn beide Korrelationsbedingungen, nämlich zwischen Hauptachsen und Itemvektoren erfüllt sind, kann von einer gleichen Faktorstruktur gesprochen werden.
- 61) Vgl. Anm. 55)
- 62) Charakteristische oder Markier-Items sind solche mit hoher Faktorenbindung in dem jeweiligen Faktor.
- 63) Die Betonung liegt dabei auf: eine mögliche Lösung unter mehreren Dimensionierungsmöglichkeiten. Diese Beliebigkeit gilt jedoch nur formal, nicht aufgrund der empirisch vorfindbaren Struktur der institutionalisierten Deutung.
- 64) Es wird also eine ideale Einfachstruktur-Matrix gebildet.
- 65) Das ist wichtig, nachdem mit diesen auch die der weiteren Berechnung zugrundeliegenden Faktorsummenwerte gebildet werden.
- 66) Das ist eine Möglichkeit, die normorientierte Fragestellung zugunsten einer kriterienorientierten Fragestellung zu verändern. S. Kap. 6

Anmerkungen zu Kapitel 6

- 1) Vgl. Kapitel 3
- 2) Allerdings nur insofern gegensätzlich ist, als erst in einem dreigliedrigen Schulsystem die Durchlässigkeit zum Problem wird. Die Gegensätzlichkeit besteht damit nur in einem selektiven Schulsystem.
- 3) Zur hierarchischen Faktorenanalyse vgl. Rummel 1970, Kap. 18
- 4) Diese Angaben beziehen sich nur auf die Schiefe-Werte, der Exzess bleibt dabei unberücksichtigt; vgl. zur Berechnung der Schiefe Programm DISTAT (Veldman 1967)
- 5) In diesem Fall wurde die z-Transformation gewählt, um die ursprüngliche Verteilung ('shape') zu erhalten, vgl. Guilford 1965, S. 512 ff
- 6) Zur Guttman-Skalierung s. Edwards 1957, Kap. 7
- 7) Die institutionalisierte Deutung der Hauptschule drückt eine Norm aus, der es zu entsprechen gilt.
- 8) Vgl. Fricke 1972, S. 152
- 9) Diese 90 %-Norm bezieht sich nur auf die Grundmenge der Aufgaben, die vorgelegten Aufgaben sind eine Stichprobe aus dieser Grundmenge.
- 10) S. Klauer 1972
- 11) Das ist für reine lernzielorientierte Probleme oft zu erwarten; hinsichtlich der Schiefe der Verteilungen bedeutet dies gleiche Schiefe für alle Aufgaben, aber die Antwortverteilungen der Aufgaben dürfen im Gegensatz zu klassischen Testverfahren schief sein.
- 12) Berechnet mit Hilfe des Programms TESTAT (Veldman 1967)
- 13) Fricke 1972; die Berechnungen wurden mit einer entsprechend veränderten Version des Programms TESTAT gerechnet.
- 14) Die Entscheidungen wurden anhand der von Klauer 1972 veröffentlichten Tabelle, S. 201 getroffen.
- 15) D.h. es läßt sich keine statistische Signifikanz überprüfen.
- 16) Vgl. Edwards 1957
- 17) Zur Definition s. Überla 1968, S. 55
- 18) Sicherlich ist die Faktorisierung einer so geringen Anzahl von Items problematisch, andererseits wurden in der Wahl der Verfahren, Generalfaktor, Hauptachsenlösung ohne Rotation, zwei verschiedene Ausgangskorrelationsmatritzen, ausreichende Vorsichtsmaßnahmen getroffen.

- 19) Deshalb wurden ja beispielsweise auch alle 7 extrahierten Faktoren noch einmal insgesamt berücksichtigt.
- 20) Vergleicht man dieses Ergebnis mit der oben angeführten Guttman-Skalierung, so stellt man einen Unterschied fest. Die Guttman-Skala wurde über alle vier interessierenden Faktoren gerechnet. Eine Reproduzierbarkeit von .95 ist ein Maß für die Eindimensionalität der Guttman-Skala und damit der zugrundeliegenden vier Faktoren. D.h. aus dem Ergebnis der Guttman-Skalierung wäre ein Generalfaktor zu erwarten gewesen, und damit auch schon die Hypothese 4 widerlegt worden. Bei näherer Betrachtung der Guttman-Skalierung ergab sich dann für die Skalierung der ersten drei Faktoren eine Reproduzierbarkeit von .93. D.h. der zusätzliche Gewinn durch die Skala Begabung ist so gering, daß das Ergebnis der hierarchischen Faktorenanalyse bestätigt werden konnte (nicht aber der Hypothese).

Anmerkungen zu Kapitel 7

- 1) Das sind nicht nur Ideologien, sondern allgemein "belief systems" (vgl. Parsons 1951), oder "gesellschaftliches Wissen" (vgl. Berger, Luckmann 1970)
- 2) Vgl. Schefer 1969, Combe 1971
- 3) D.h. daß auch die in der Schule hervorgebrachten Deutungen ihrerseits wiederum gesellschaftliche Deutungen und Legitimierungen legitimieren.
- 4) Vgl. Habermas 1973; Offe 1970; Seibel 1973; Lichtenstein - Rother 1973; Lempert 1971;
- 5) Jaeggi 1969, S. 157
- 6) Vgl. Lützens 1966; Cohen 1961
- 7) Einige mögliche Auswirkungen s. bei Jaeggi 1969; vor allem: Fend, Knörzer, Nagl, Specht, Vath-Szudziara 1973
- 8) Vgl. Schefer 1969; Becker, Herkomer, Bergmann 1967
- 9) Vgl. Adorno 1965
- 10) Diese Hypothese überschneidet sich zum Teil mit den beiden vorhergehenden, sie geht aber über sie hinaus, wo Gesellschaftsbild und konservative Orientierung miteinander in Beziehung gebracht werden.
- 11) Die Skala wurde erstmals im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt des Wissenschaftlichen Instituts für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen 1971 konstruiert. Die Items wurden von H.Schusser und W.Bullerdiel formuliert.
- 12) ibid; Teilprojekt
- 13) Allerdings auch hinsichtlich der Dimensionen reduziert
- 14) Im Gegensatz zur Skala weiterführende Hauptschule schien für die vorliegende Skala eine Normalverteilung zugrundelegbar.
- 15) Dies zeigt, wie notwendig es hinsichtlich der Validität der Skala ist, nur mit der gemeinsamen Varianz weiterzurechnen.
- 16) Die Skala wurde erstmals im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt des Wissenschaftlichen Instituts für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen 1971 konstruiert. W.Bullerdiel und H.Schusser waren an der Formulierung der Items beteiligt.
- 17) Vgl. Anmerkung 15)
- 18) Eine hierarchische Faktorenanalyse zu berechnen schien aufgrund der geringen Faktorenzahl und auf der Basis nur eines Faktormodells nicht ratsam.

- 19) Das zeigt auch jetzt schon die Berechtigung der Hypothese 7.
- 20) Vgl. zum folgenden Cooley-Lohnes 1971; Gaensslen, Schubö 1973; die kanonische Korrelation wurde mit dem Programm CANONA (Veldman 1967) gerechnet.
- 21) Vgl. zur Signifikanz der kanonischen Korrelation Cooley, Lohnes 1971, S. 175
- 22) Das ist ja die Frage der kanonischen Korrelation: in wievielen unabhängigen Weisen Zusammenhänge zwischen zwei Variablengruppen bestehen.
- 23) Cooley, Lohnes 1971, S. 176



Anmerkungen zu Kapitel 8

- 1) Wie z.B. der qualifizierende Abschluß, der schon am Ende des Schuljahres 1969/70 ermöglicht wurde; die Einführung der Fächer Englisch, insbesondere Arbeitslehre; in den ersten Jahren blieb die Hauptschulreform weitgehend auf die 9.Klassenstufe beschränkt.
- 2) Nowey 1970, S. 10
- 3) So sind z.B. Differenzierungsmaßnahmen in einzügigen Hauptschulen nur unter großen organisatorischen Schwierigkeiten realisierbar.
- 4) Vgl. Kapitel 3 über Fächergruppenspezialisierung; hier interessieren die Prozesse in der jeweiligen Hauptschule, die Fächergruppenspezialisierung ermöglichen.
- 5) Sicherlich ist durch das Fachlehrersystem an den Realschulen und an den Gymnasien ein entsprechendes Vorbild gegeben.
- 6) Dieser Wunsch ist damit eine relativ konstante Bedingung für die Realisation der Fächergruppenspezialisierung.
- 7) Über Legitimationsregelungen in bürokratischen Organisationen wurde im Kapitel 4 gesprochen. Zu diesen Prozessen gehört auch die Hierarchisierung der Verwaltung. Zur Laufbahnregelung vgl. Heckel, Seipp 1965
- 8) Vgl. Cooley, Lohnes 1971; insbesondere aber Veldman 1967; alle Diskriminanzanalysen wurden mit dem Programm DSCRIM (Veldman 1967) gerechnet.
- 9) Theoretisch ist der Fall auch denkbar, daß die Zahl der Merkmalsausprägungen der qualitativen Variable größer ist, als die Anzahl der Meßgrößen; dann ist die jeweils kleinere Zahl - verringert um 1 - die Anzahl der extrahierbaren Diskriminanzfunktionen; vgl. Veldman 1967, S. 268
- 10) Dies folgt einem Vorschlag von Cooley, Lohnes 1971, S. 230
- 11) Das ist nicht mit einer multi-variaten Kovarianzanalyse zu verwechseln; hier geht es allein um eine fixe Definition zweier unterschiedlicher Ausgangsbedingungen. Einwände, z.B. die von Lord 1967, sollten aber mitbedacht werden.

Anmerkungen zu Kapitel 9

- 1) Diese Schätzwerte wurden mit dem Programm CANONA berechnet; vgl. Veldman 1967
- 2) Die folgende Beschreibung orientiert sich an der Darstellung von Gaensslen, Schubö 1973
- 3) Z.B. nach dem von Winer 1970 vorgeschlagenen Verfahren der 'unweighted means', S. 222, das allerdings zufällige Vpn-Ausfälle bzw. zufällige Ursachen für ungleiche Zellenbesetzung voraussetzt.
- 4) Dazu gibt es noch keine befriedigenden Lösungen.
- 5) Vgl. Cooley, Lohnes 1971; Draper, Smith 1966, Kap.9
- 6) Vgl. Draper, Smith 1966, Kap. 5
- 7) Hier deutet sich ein Dilemma an, in das man bei der Suche nach theoretisch wichtigeren Variablen kommen kann: die Chancen bestehender Theorien, an der Empirie zu scheitern, sind geringer geworden.
- 8) Das gegenseitige Auspartialisieren erlaubt wenigstens, daß nicht voreilig und manchmal unzulässig die gemeinsamen Varianzanteile einer Variablen zugeordnet werden.
- 9) Diese Hypothese ergibt sich weniger aus einer theoretischen Notwendigkeit, vielmehr aus dem Problem, welchen Variablen die Anteile gemeinsamer Variation zugeordnet werden können bzw. welchen Effekt die gemeinsame Variation zwischen Fächergruppenspezialisierung und Dienstalter auf die Leistungsselektions-Deutung macht.
- 10) Die multiple Kovarianzanalyse wird hier nicht als ein Verfahren angesehen, das es erlauben würde, für den Effekt der Prediktoren über die Kovariate gleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen. Vgl. die Kritik von Lord 1967. Sie kann deshalb auch nicht als ein Verfahren angesehen werden, das die Überprüfung von Alternativhypothesen erlauben kann, sondern lediglich als eine Methode, merkmalspezifische von (mit Kovariaten) gemeinsame Varianzen zu unterscheiden.

Anmerkungen zu Kapitel 10

- 1) Über Gesetze, Verordnungen und Vorschriften vermittelt die Rechtssammlung von Müller, Stand 1973, einen guten Überblick.
- 2) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1970 a
- 3) Vgl. den Untersuchungsbericht des Wissenschaftlichen Instituts für Jugend- und Bildungsfragen, München 1971
- 4) Vgl. Zetterberg 1954 und 1963; ders. in König 1962
- 5) Vgl. zum folgenden Campbell, Stanley in Ingenkamp 1970
- 6) Vgl. Winer 1960, insbesondere Kap. 11; Cooley, Lohnes 1971
- 7) S. Lord 1967
- 8) Cooley, Lohnes 1971, S. 289
- 9) ibid S. 8
- 10) Die Liste der oberbayerischen Hauptschule (Stand: Schuljahr 1970/71) wurde freundlicherweise von der Regierung von Oberbayern zur Verfügung gestellt.
- 11) Wissenschaftliches Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, München 1971
- 12) Vgl. Salzmann 1971
- 13) Näheres dazu bei Richter 1970; Goode 1962
- 14) Wissenschaftliches Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, München 1971
- 15) Nachzulesen z.B. bei Guilford 1965, S. 237
- 16) Auch bei entsprechender Berücksichtigung der Beta-Fehler sind die CHI-Quadrat-Werte so niedrig, daß fast von einer Bestätigung der Nullhypothese gesprochen werden kann.  
Vgl. zu diesem Problem Bredenkamp 1972

## L I T E R A T U R

Literatur

- Adorno, Th.W., Tabus über dem Lehrerberuf (1965), in: Kadelbach, G., Hrsg., Theodor Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker, 1959 - 1969
- Amtsblatt - Lehrplan für den 9.Schülerjahrgang der Hauptschule, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 10, 7.5.1969
- Amtsblatt - Abschlußprüfung an den bayerischen Hauptschulen (Prüfungsordnung), in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 1, 22.1.1970
- Amtsblatt - Bekanntmachung über den Vollzug der Verordnung über die Abschlußprüfung an den bayerischen Hauptschulen (Prüfungsordnung - POAH), in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 1, 22.1.1970
- Arnold, W., Begabung und Bildungswilligkeit, München, Basel 1968
- Aurin, K., Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum, Villingen 1966
- Aurin, K., Hrsg., Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht, Frankfurt/M. 1969
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband, Hrsg., Hauptschule in Bayern. Gedanken zum Aufbau - Diskussionsbeitrag zum Fragenkreis der Hauptschule, Neustadt a.d. Aisch 1966
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband, Hrsg., Hauptschule - Modell München, München 1968
- Bayerischer Rundfunk, Institut für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung, Hrsg., Arbeitsblätter zum Lehrerkolleg Hauptschule 9.Schuljahr, München 1969
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., Schulreform in Bayern, Band 1, München 1970 a
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., Jedem eine Chance, Information über Schulwesen und Ausbildungsförderung in Bayern, München 1970 b
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., Schulversuche in Bayern, München 1971
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., Der richtige Weg für mich, Information zur Schullaufbahnberatung, München 1971
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., Schulverzeichnis 71/72, in: Schriften des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Reihe B, Datenverarbeitung im Bildungswesen, Heft 2, 1972



- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Hrsg., Das berufliche Schulwesen in Bayern. Eine Information für Verwaltungen, Schulleitungen und berufliche Organisationen, München 1972
- Bayerisches statistisches Landesamt, Hrsg., Verzeichnis der öffentlichen und privaten Volksschulen in Bayern, Stand 1.10.69
- Beck, J., Clemenz, M., Heinisch, F., Jouhy, E., Markert, W., Müller, H., Pressel, A., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970
- Becker, E., Herkommer, S., Bergmann, J., Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Frankfurt/M. 1967
- Berger, P.L., Luckmann, Th., Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. 1970
- Betzen, K., Mipkow, K.E., Hrsg., Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971
- Bredenkamp, J., Der Signifikanztest in der psychologischen Forschung, Heidelberg 1972
- Bühl, W.L. Schulreform. Daten, Fakten, Analysen, München 1971
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan B and I und II, Stuttgart 1973
- Campbell, D.T., Stanley, J.C., Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching, deutsche Bearbeitung von Schwarz, E., in: Ingenkamp, K., Parey, E., Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I, Weinheim, Berlin, Basel 1970
- Carver, F.D., Sergiovanni, Th.J., Hrsg., Organizations and human behavior: Focus on schools, New York u.A. 1969
- Clark, B.R., The "Cooling-out" funktion in higher education, in: Halsey, A.H., Floud, J., Anderson, C.A., Hrsg., Education, economy, and society, New York, London 1961
- Cohen, A.K., Kriminelle Jugend. Zur Soziologie jugendlichen Bandenwesens. Reinbek b. Hamburg 1961
- Combe, A., Kritik der Lehrerrolle, Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins, München 1971
- Cooley, W.W., Lohnes, P.R., Multivariate data analysis, New York, u.a. 1971
- Daheim, H.J., Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, in: Glass, D.V., König, R., Hrsg., Soziale Schichtung und Mobilität, Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln, Opladen 1961
- Daheim, H.J., Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Köln, Berlin 1967

- Davies, R.G., Computer Programming in quantitative biology, London, New York 1971
- De Cecco, J., Hrg., The regeneration of the school, New York u.a. 1972
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Bonn, 14. Februar 1959
- Deutscher Ausschuss, Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965 - Gesamtausgabe - (im Auftrage des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks, D. Knab) Stuttgart 1966
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 30./31. Januar 1969
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 14. Februar 1970 a
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission 1967 - 1969, Stuttgart 1970 b
- Dieckmann, J., Lorenz, P., Spezialisierung im Lehrerberuf, Heidelberg 1968
- Dowe, W., Frommberger, H., Hrg., Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Idee - Inhalt - Organisation, Düsseldorf 1968
- Draper, N.R., Smith, H., Applied regression analysis, New York, Sidney, London 1966
- Edwards, A.L., Techniques of attitude scale construction, New York 1957
- Engelmayer, O., Die Schülerpersönlichkeit der Hauptschule, München 1970
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., Vath-Szusdzlara, Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg. 1973, Nr. 6
- Fricke, R., Testgütekriterien bei lehrzielorientierten Tests (Ein Maß zur Bestimmung von Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Trennschärfe bei lehrzielorientierten Tests) in: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung ZeF (1972) S. 150 - 175
- Fritzsche, V., Der Schulaufbau in Bayern nach dem Ausbau der Hauptschule, in: Schulreport, Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik, 1970, Heft 1, S. 2 - 4 u. 12 - 13
- Fürstenau, P., Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag, in: Pädagogisches Zentrum, Hrg., Zur Theorie der Schule, Weinheim, Berlin, Basel 1969

- Furck, C.L., Die Entstehung des Leistungsproblems in der Schule des 19. Jahrhunderts, in: Lichtenstein - Rother, I., Hrsg., Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/Obb. 1973
- Gaensslen, H., Schubö, W., Einfache und komplexe statistische Analyse, München, Basel 1973
- Glass, G.V., Maguire, Th.O., Abuses of factor scores, in: American Educational Research Journal 3 (1966), 297 - 304
- G oode, W.J., Die schriftliche Befragung, in: König, R., Hrsg., Das Interview, Praktische Sozialforschung 1, Köln, Berlin 1962
- Groothoff, H.-H., Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972
- Gross, N., Giacuinta, J.B., Bernstein, M., Implementing organizational innovations. A sociological analysis of planned educational change, New York, Evanston, London 1971
- Guilford, J.P., Psychometric methods, New York, Toronto, London 1954
- Guilford, J.P., Fundamental statistics in psychology and education, New York u.a. 1965
- Habermas, J., Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971
- Habermas, J., Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1973
- Halsey, A.H. Floud, J., Anderson, C.A., Hrsg., Education, economy and society, New York, London 1961
- Halsey, A.H., Konferenzbericht (OECD), in: OECD, Hrsg., Be-gabung und Bildungschancen, Frankfurt/M., u.a. 1967
- Harris, Ch.W., Kaiser, H.F., Oblique factor analytic solutions by orthogonal transformations, in: Psychometrika, Vol. 29, Nr. 4, 1964, S. 347 - 362
- Heckel, H., Seipp, P., Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung. Ein Studienbuch für die Lehrerbildung, B erlin, Neuwied a. Rh., Darmstadt 1965
- Hentig, H.v., Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965
- Hentig, H.v., Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968
- Hentig, H.v., Die politische Rolle des Lehrers, in: Hentig, H.v., Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969
- Hentig, H.v., Die neuen Ziele und die alte Mentalität, in: Lichtenstein - Rother, I., Hrsg., Schulleistung und Leistungs-schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1973
- Heydorn, H.-J., Ungleichheit für Alle, in: Das Argument 54, 11. Jhrg. 1969, Heft 5/6, S. 361 - 388
- Hielscher, H., Hrsg., Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972

- Hitpaß, J., Laurien, H.-R., Mock, R., Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? Drei Gutachten, Bamberg o.J.
- Höhne, E., Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Einführung in die Probleme und kritischer Kommentar, Bamberg 1972
- Huber, L. Haushaltsrede 1966, Auszüge in: Tollkötter, B., Hrsg., Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion, Weinheim 1967
- Huber, L., Entscheidung für Bildung, Haushaltsrede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus vor dem Bayerischen Landtag am 2. April 1968
- Huber, L., Schul- und Hochschulreform, Haushaltsrede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus vor dem Bayerischen Landtag am 12. März 1969
- Musen, T., Strategie der Innovation im Bildungswesen, in: Schuller, A., Hrsg., Lehrerrolle im Wandel, Weinheim, Berlin, Basel 1971
- Ulrich, I., Ein Plädoyer für die Abschaffung der Schule, in: Kursbuch 24, Juni 1971
- Ulrich, I., Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft, Reinbek b. Hamburg 1972
- Ingenkamp, K., Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: H. Roth, Hrsg., Begabung und Lernen, Stuttgart 1968
- Ingenkamp, K., Hrsg., Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim u.a. 1971
- Jaeggi, U., Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. Hamburg 1969
- Janowitz, M., Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1/ 1958
- Jencks, Chr., Chancengleichheit, Reinbek b. Hamburg 1973
- Jouhy, E., Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform, in: J. Beck u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970
- Kaiser, H.F., Image analysis, in: Harris, Ch.W., Hrsg., Problems in measuring change, Madison 1963
- Kaiser, H.F., A second generation Little Jiffy, in: Psychometrika, Vol. 35, Nr. 4, 1970, S. 401 - 415
- Keck, R., Begriffsgeschichte 'Hauptschule' - Motive und Modelle, in: Nicklis, W.S., Hauptschule als Sekundarschule, Bad Heilbrunn/Obb. 1970
- Keilhacker, M., Erziehung und Bildung in der Industriegesellschaft, Stuttgart, u.a. 1967



- Keitel, Interview mit Schulreport: Zur Reformdiskussion: Die Hauptschule in Bayern, in: Schulreport, Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik, 1970, Heft 1, S. 5/6 u. 9
- Kitzinger, E., Hrsg., Erläuterungen und Handreichungen zum Lehrplan für den 9.Schülerjahrgang der Hauptschule, Donauwörth 1969
- Klauer, K.J., Fricke, R., Herbig, M., Rupprecht, H., Schott, F., Lehrzielorientierte Tests, Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung, Düsseldorf 1972
- Klauer, K.J., Zur Theorie und Praxis des binomialen Modells lehrzielorientierter Tests, in: Klauer u.a. Lehrzielorientierte Tests, Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung, Düsseldorf 1972
- Kleining, G., Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1/ 1971
- Koch, J.-J., Lehrer-Studium und Beruf, Ulm 1972
- Krüger, R., Pädagogik der Hauptschule, Untersuchungen - Modelle - Erfahrungen, Ansbach 1968
- Kuhlmann, C., Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966, in: Robinsohn, S.B., u.a., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Bd. 1, Stuttgart 1970
- Kultusministerkonferenz - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg., Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Loseblattsammlung, Schriftleitung P. Seipp und A. Pütterer, Neuwied a. Rh., Stand Dez. 1972
- Lautmann, R., Prüfung und Herrschaft, in: Soziale Welt, 1970/71, S. 360 - 375
- Lempert, W., Leistungsprinzip und Emanzipation, Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt/M. 1971
- Lenk, K., Ideologie, Ideologiekritik und Wissenssoziologie, Neuwied a. Rh. 1961
- Lichtenstein - Rother, I., Hrsg., Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/Obb. 1973
- Liebhart, E.H., Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, 1970
- Lord, F.M., A paradox in the interpretation of group comparisons, Psychological Bulletin 1967, Vol. 68, No. 5, S. 304 - 305
- Lütken, Ch., Die Schule als Mittelklassen-Institution, in: Heintz, P., Hrsg., Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen 1966



- Luhmann, N., Reflexive Mechanismen, in: Soziale Welt, 17, 1966, S. 1 - 23
- Luhmann, N., Normen in soziologischer Perspektive, in: Soziale Welt, 20, 1969 (1969 a), S. 28 - 48
- Luhmann, N., Legitimation durch Verfahren, Neuwied a. Rh., Berlin 1969 b
- Luhmann, N., Institutionalisierung - Funktion und Mechanismus im sozialen System der Gesellschaft, in: Chelsky, H., Hrsg., Zur Theorie der Institution, Düsseldorf 1970
- Mahler, G., Hrsg., Prüfungsordnung für die Abschlußprüfung an den bayerischen Hauptschulen - Textausgabe mit Anmerkungen, Kronach 1970
- Maier, H., Allround-Lehrer gibt es nicht mehr. Eine neue Konzeption für die Lehrerbildung, in: PUBLIK, 14, 2. April 1971, S. 11
- Maier, H., Ansprache vor der Jahreshauptversammlung des Bayer. Lehrer- und Lehrerinnenverbands in Bayreuth am 2. Juni 1971
- Maier, H., Schulen für die Demokratie, Perspektiven einer Bildungspolitik für morgen, in: Bayerische Staatszeitung, Freitag 11. Februar 1972
- Maskus, R., Das Selbstverständnis der künftigen Volksschullehrer und die Differenzierung des Studiums der Erziehung, in: Deutsche Schule, 1964/ 11, S. 597 - 616
- Mastmann, H., Hrsg., Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule, Erwartungen, Erfahrungen, Möglichkeiten, Schwalbach b. Frankfurt/M. 1971
- Mayntz, R., Hrsg., Bürokratische Organisation, Köln, Berlin 1968
- Mc Gornack, R.L., A comparison of three predictor selection techniques in multiple regression, in: Psychometrika, Vol. 35, Nr. 2, 1970, S. 257 - 271
- Merton, R.K., Gray, A.P., Hockey, B., Selvin, H.C., Hrsg., Reader in Bureaucracy, New York 1952
- Merton, R.K., Social theory and social structure, New York 1957
- Möller, H., Hrsg., Die Hauptschule, Aufgabe und Probleme, Frankfurt/M. 1972
- Müller, L., Hrsg., Die Volksschule in Bayern, Rechtssammlung mit Kommentar, Kronach o.J., Stand 1. Oktober 1973
- Nicklis, W.S., Hauptschule als Sekundarschule, Bad Heilbrunn/Obb. 1970
- Nowey, W., Modellhauptschulen in Bayern, Analyse von Erfahrungsberichten, München 1970
- OECD, Hrsg., Begabung und Bildungschancen, Deutsch hrsg. und eingeleitet v. H.P. Widmaier, Frankfurt/M. u.a. 1967

- OECD, H rsg., Weltproblem Chancengleichheit, Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik, deutsch hrsg. und eingeleitet Thomas, H., Frankfurt/M., B erlin; München 1970
- Offe, C., Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen 'Leistungsgesellschaft', Frankfurt/M. 1970
- Parsons, T., The social system, Gleece, Ill. 1951
- Parsons, T., Beiträge zur soziologischen Theorie, Neuwied a. Rh., Berlin 1964
- Prell, S., Theorie und Methoden der Überprüfung eines Lerngruppenexperiments zur Leistungsdifferenzierung an einem Münchner Gymnasium, Dissertation, München 1971
- Raapke, H.-D., Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik, in: Hielscher, H., Hrsg., Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972
- Rang, A., Schulz, W., Hrsg., Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform, München 1969
- Richter, H.-J., Die Strategie schriftlicher Massenbefragungen, B ad Harzburg 1970
- Rolff, H.-G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1973
- Rosenthal, R., Jacobson, L., Pygmalion im Unterricht, Lehrerwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim, Berlin, Basel 1971
- Roth, A., Der Lehrer der künftigen Hauptschule, in: Lebendige Schule 21. Jhrg. 1966, S. 131 - 140
- Roth, A., Idee und Gestalt der (künftigen) Hauptschule, Ratingen 1966
- Roth, A., Hrsg., Begabung und Lernen, Stuttgart 1968
- Rummel, R.J., Applied factor analysis, Evanston 1970
- Salzmann, W.R., Berufskundliche Maßnahmen zur Vorbereitung der Schüler auf die Berufswahl an den oberbayerischen Hauptschulen, in: Wissenschaftliches Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, Einsatz und Verwertung von Berufsaufklärungsmitteln der Bundesanstalt für Arbeit, München 1971
- Sander, Th., Rolff, H.-G., Winkler, G., Die demokratische Leistungsschule, Hannover u.a. 1969
- Schefer, G., Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats. Frankfurt/M. 1969
- Scheff, Th.J., Toward a sociological model of consensus, in: American Sociological Review 1967, Vol. 32, Bd. 1, S. 32 - 46
- Schelsky, H., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957

- Schelaky, H., Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1961
- Scheuerl, H., Die Gliederung des deutschen Schulwesens, Stuttgart 1968
- Schiefele, H., Schule von heute - Schule für morgen? Die Herausforderung der Schule durch die Lerngesellschaft, München 1969
- Schiefele, H., Sozialisation und Begabung in der Hauptschule, in: Bayer. Rundfunk, Institut für Unterrichtsmitschau und didakt. Forschung, Hrsg., Arbeitsblätter zum Lehrerkolleg, Hauptschule, 9. Schuljahr Heft 2 Soziallehre, München 1969
- Schiefele, H., Schule und Begabung, München 1971
- Schorb, A.O., Für und Wider den Rahmenplan, Stuttgart 1960
- Schorb, A.O., Schmidbauer, M., Bildungsbewegung und Raumstruktur. Eine Analyse der Übertritte in Realschulen und Gymnasien 1963 - 1967, Stuttgart 1969
- Schramm, A., Beiträge zur Geschichte der Hauptschule, Meisenheim am Glau 1969
- Schultze, W., Führ, Chr., Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim, Basel 1973
- Schulz, W., Thomas, H., Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967
- Schusser, H., Der Berufseintritt. Eine empirische Untersuchung über Einstellungen Münchner Hauptschulabsolventen zum Beruf und zu Berufssozialisationsinstanzen vor und nach dem Berufseintritt, Diplomarbeit, München 1972
- Schwarzlose, A., Das Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. Auszüge in: Tollkötter, B., Hrsg., Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion, Weinheim 1967
- Seibel, H.D., Gesellschaft im Leistungskonflikt, Düsseldorf 1973
- Shaw, M.E., Wright, J.M., Scales for the measurement of attitudes, New York, u.a. 1967
- Sprondel, W.M., Elemente des Zuweisungsprozesses sozialer Positionen. Die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen, Dissertation, München 1968
- Sprondel, W.M., Bildung, Ungleichheit und die professionalisierte Lehrerschaft, in: Soziale Welt 1970/71, Heft 1
- Stöcker, K., Die Hauptschule. Entwurf und Gestaltung, München 1968
- Teschner, M., Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse politischer Bildung an hessischen Gymnasien, Frankfurt/M. 1968
- Thomas, H., Der Zusammenhang der Schulstufen, in: Frankfurter Hefte, Sonderheft Bildung, 26. Jhrg., H.4/1971, S. 289 - 300

- Tollkötter, B., Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion. Stellungnahmen zum Gutachten 7/8 des Deutschen Ausschusses, Weinheim 1967
- Überla, K., Faktorenanalyse, Berlin, Heidelberg, New York 1968
- Veldman, D.J., Fortran programming for the behavioral sciences, New York u.a. 1967
- Weber, M., Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriß der verstehenden Soziologie, Studienausgabe, Köln, Berlin 1964
- Winer, B.J., Statistical principles in experimental design, London u.a. 1970
- Wissenschaftliches Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, Einsatz und Verwertung von Berufsaufklärungsmitteln der Bundesanstalt für Arbeit, München 1971
- Zetterberg, H.L., On theory and verification in sociology, Totowa - New Jersey 1954 u. 1963
- Zetterberg, H.L., Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie, in: König, R., Hrsg., Handbuch der empirischen Sozialforschung, Erster Band, Stuttgart 1962





## A N H A N G I

Skala: 'weiterführende Hauptschule'



Tabelle Nr.: 17

Antworten auf fünf, für den Faktor 'Gleichwertigkeit' der Skala 'weiterführende Hauptschule' charakteristische Items (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

10. Durch die Ausgestaltung der Hauptschule wird dem Schüler eine der Realschule ebenbürtige Ausbildung ermöglicht.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> : |               |                |
|-------------------|-------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 10                      | Mittelwert:   | 3,15           |
| richtig           | 30                      | Standardabw.: | 1,29           |
| unentschieden     | 12                      | Schiefte:     | -0,49 (P=0.63) |
| falsch            | 31                      | Exzess:       | -3,52 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 17                      | Faktorladg.:  | 0,64           |
|                   |                         | Trennschärfe: | 0,76           |

14. Durch die bestehenden Unterschiede in der Ausbildung wird man nicht damit rechnen dürfen, daß Hauptschüler im Vergleich zu den Realschülern gleiche Berufschancen haben werden.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> : |               |                 |
|-------------------|-------------------------|---------------|-----------------|
| völlig richtig    | 18                      | Mittelwert:   | 2,53            |
| richtig           | 42                      | Standardabw.: | 1,14            |
| unentschieden     | 12                      | Schiefte:     | 2,17 (P=0.03)   |
| falsch            | 25                      | Exzess:       | -2,77 (P=0.01)  |
| völlig falsch     | 3                       | Faktorladg.:  | -0,59           |
|                   |                         | Trennschärfe: | 0,71 (umgepolt) |

22. Hinsichtlich der Förderung geistig-intellektueller Fähigkeiten der Schüler sind Hauptschule und Realschule gleichrangig.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> : |               |                |
|-------------------|-------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 4                       | Mittelwert:   | 3,63           |
| richtig           | 16                      | Standardabw.: | 1,12           |
| unentschieden     | 14                      | Schiefte:     | -3,66 (P=0.00) |
| falsch            | 44                      | Exzess:       | -1,28 (P=0.20) |
| völlig falsch     | 22                      | Faktorladg.:  | 0,55           |
|                   |                         | Trennschärfe: | 0,63           |

29. Bei realistischer Betrachtung ist die Hauptschule keine gleichwertige Alternative zur Realschule.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                 |
|-------------------|-----------------------|---------------|-----------------|
| völlig richtig    | 37                    | Mittelwert:   | 2,19            |
| richtig           | 32                    | Standardabw.: | 1,21            |
| unentschieden     | 12                    | Schiefte:     | 4,36 (P=0.00)   |
| falsch            | 15                    | Exzess:       | -1,38 (P=0.16)  |
| völlig falsch     | 5                     | Faktorladung: | -0,67           |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,73 (umgepolt) |

52. Der Abschluß der Hauptschule ist dem Abschluß der Gymnasialmittelstufe gleichwertig.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                |
|-------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 2                     | Mittelwert:   | 4,07           |
| richtig           | 10                    | Standardabw.: | 1,02           |
| unentschieden     | 10                    | Schiefte:     | -5,83 (P=0.00) |
| falsch            | 37                    | Exzess:       | 0,99 (P=0.68)  |
| völlig falsch     | 41                    | Faktorladg.:  | 0,64           |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,67           |

Tabelle Nr.: 18

Antworten auf fünf, für den Faktor 'Leistungsmöglichkeit' der Skala 'weiterführende Hauptschule' charakteristische Items (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

28. Erst durch die Möglichkeit der Leistungsauslese wurde die Hauptschule zu einer echten weiterführenden Schule.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |                |
|-------------------|------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 14                     | Mittelwert:   | 2,90           |
| richtig           | 31                     | Standardabw.: | 1,28           |
| unentschieden     | 20                     | Schiefte:     | 1,07 (P=0.29)  |
| falsch            | 21                     | Exzess:       | -3,05 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 14                     | Faktorladg.:  | 0,45           |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,57           |

34. Der qualifizierende Abschluß weist eine deutlich bessere Fähigkeit des Schülers nach als der normale Hauptschulabschluß.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |               |
|-------------------|------------------------|---------------|---------------|
| völlig richtig    | 46                     | Mittelwert:   | 1,80          |
| richtig           | 41                     | Standardabw.: | 0,98          |
| unentschieden     | 5                      | Schiefte:     | 8,73 (P=0.00) |
| falsch            | 5                      | Exzess:       | 6,34 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 3                      | Faktorladg.:  | 0,46          |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,60          |

35. Erst der qualifizierende Abschluß ermöglicht den Hauptschulabsolventen eine Basis für wichtige Stellungen in Verwaltung, Wirtschaft und Industrie.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |                |
|-------------------|------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 13                     | Mittelwert:   | 3,02           |
| richtig           | 25                     | Standardabw.: | 1,28           |
| unentschieden     | 24                     | Schiefte:     | 0,12 (P=0.90)  |
| falsch            | 23                     | Exzess:       | -3,02 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 16                     | Faktorladg.:  | 0,47           |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,67           |



36. Auch die Hauptschulreform bietet keine Grundlage für Begabte, sich zu qualifizieren.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |                 |
|----------------|----|---------------|-----------------|
| völlig richtig | 4  | Mittelwert:   | 3,62            |
| richtig        | 20 | Standardabw.: | 1,19            |
| unentschieden  | 11 | Schiefte:     | -3,13 (P=0.00)  |
| falsch         | 38 | Exzess:       | -2,27 (P=0.02)  |
| völlig falsch  | 26 | Faktorladg.:  | -0,44           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,64 (umgepolt) |

48. Durch die Leistungs differenzierung in der Hauptschule können nun auch die unbegabten Schüler ihre Leistungen realistisch einschätzen.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |                |
|----------------|----|---------------|----------------|
| völlig richtig | 13 | Mittelwert:   | 2,48           |
| richtig        | 52 | Standardabw.: | 1,07           |
| unentschieden  | 14 | Schiefte:     | 4,23 (P=0.00)  |
| falsch         | 16 | Exzess:       | -0,62 (P=0.54) |
| völlig falsch  | 5  | Faktorladg.:  | 0,62           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,69           |

Tabelle Nr.: 19

Antworten auf fünf, für den Faktor 'Durchlässigkeit' der Skala 'weiterführende Hauptschule' charakteristische Items (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

11. In unserem Schulsystem ist das berufsbezogene Bildungswesen so wenig ausgebaut, daß es Schönfärberei ist, die Hauptschule eine weiterführende Schule zu nennen.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                |
|-------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 20                    | Mittelwert:   | 2,52           |
| richtig           | 39                    | Standardabw.: | 1,17           |
| unentschieden     | 13                    | Schiefte:     | 2,07 (P=0.03)  |
| falsch            | 24                    | Exzess:       | -2,84 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 4                     | Faktorladg.:  | 0,48           |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,66           |

26. Die Übertrittsmöglichkeiten eines Hauptschülers an andere weiterführende Schulen sind unnötig erschwert.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                |
|-------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 13                    | Mittelwert:   | 2,96           |
| richtig           | 30                    | Standardabw.: | 1,24           |
| unentschieden     | 17                    | Schiefte:     | 0,02 (P=0,98)  |
| falsch            | 30                    | Exzess:       | -3,23 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 11                    | Faktorladg.:  | 0,48           |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,52           |

27. Bei realistischer Betrachtung ist die Hauptschule doch eine Sackgasse für die meisten Schüler.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                |
|-------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 8                     | Mittelwert:   | 3,42           |
| richtig           | 22                    | Standardabw.: | 1,28           |
| unentschieden     | 13                    | Schiefte:     | -2,08 (P=0.04) |
| falsch            | 33                    | Exzess:       | -3,00 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 24                    | Faktorladg.:  | 0,52           |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,63           |

58. Die Hauptschule endet im Vergleich zu anderen weiterführenden Bildungswegen in einer Sackgasse, aus der selbst leistungsfähige Schüler nur mit erheblichen Anstrengungen herausfinden können.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                |
|-------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 11                    | Mittelwert:   | 3,18           |
| richtig           | 27                    | Standardabw.: | 1,31           |
| unentschieden     | 10                    | Schiefte:     | -1,02 (P=0.31) |
| falsch            | 34                    | Exzess:       | -3,52 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 17                    | Faktorladg.:  | 0,64           |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,77           |

59. Der Ausbau der Volksschuloberstufe zur Hauptschule schafft die notwendige Ausgewogenheit innerhalb unseres dreigliedrigen Schulsystems.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                 |
|-------------------|-----------------------|---------------|-----------------|
| völlig richtig    | 12                    | Mittelwert:   | 2,87            |
| richtig           | 34                    | Standardabw.: | 1,21            |
| unentschieden     | 21                    | Schiefte:     | 1,28 (P=0.20)   |
| falsch            | 22                    | Exzess:       | -2,76 (P=0.00)  |
| völlig falsch     | 11                    | Faktorladg.:  | -0,44           |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,66 (umgepolt) |

Tabelle Nr.:20

Antworten auf fünf, für den Faktor 'Begabung' der Skala  
'weiterführende Hauptschule' charakteristische Items  
(Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

5. Das Denken des Hauptschülers ist durch eine Orientierung  
an praktischer Erfahrung ausgezeichnet.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |               |
|-------------------|-----------------------|---------------|---------------|
| völlig richtig    | 17                    | Mittelwert:   | 2,24          |
| richtig           | 58                    | Standardabw.: | 0,94          |
| unentschieden     | 12                    | Schiefte:     | 5,68 (P=0.00) |
| falsch            | 10                    | Exzess:       | 2,19 (P=0.03) |
| völlig falsch     | 3                     | Faktorladg.:  | -0,65         |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,72          |

6. Wer praktisch begabt ist, tut sich leichter, von vorneherein  
den berufsbezogenen Bildungsweg einzuschlagen.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |               |
|-------------------|-----------------------|---------------|---------------|
| völlig richtig    | 32                    | Mittelwert:   | 1,95          |
| richtig           | 51                    | Standardabw.: | 0,89          |
| unentschieden     | 10                    | Schiefte:     | 6,44 (P=0.00) |
| falsch            | 6                     | Exzess:       | 4,18 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 2                     | Faktorladg.:  | -0,50         |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,69          |

19. Die Hauptschule ist eine Institution primär praktischer  
Bildung.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> |               |                |
|-------------------|-----------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 7                     | Mittelwert:   | 3,16           |
| richtig           | 32                    | Standardabw.: | 1,17           |
| unentschieden     | 9                     | Schiefte:     | -1,31 (P=0.19) |
| falsch            | 44                    | Exzess:       | -3,38 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 9                     | Faktorladg.:  | -0,51          |
|                   |                       | Trennschärfe: | 0,70           |

39. Man muß davon ausgehen, daß das Denken des Hauptschülers durch Orientierung an konkreter Anschauung gekennzeichnet ist.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |               |
|----------------|----|---------------|---------------|
| völlig richtig | 23 | Mittelwert:   | 2,18          |
| richtig        | 55 | Standardabw.: | 1,00          |
| unentschieden  | 8  | Schiefte:     | 5,65 (P=0.00) |
| falsch         | 12 | Exzess:       | 1,38 (P=0.16) |
| völlig falsch  | 3  | Faktorladg.:  | -0,54         |
|                |    | Trennschärfe: | 0,69          |

56. Die Hauptschule ist die ideale Schule für Schüler, die sich durch konkrete berufsbezogene Begabungen auszeichnen.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |               |
|----------------|----|---------------|---------------|
| völlig richtig | 25 | Mittelwert:   | 2,21          |
| richtig        | 47 | Standardabw.: | 1,03          |
| unentschieden  | 14 | Schiefte:     | 4,55 (P=0.00) |
| falsch         | 12 | Exzess:       | 0,18 (P=0.86) |
| völlig falsch  | 3  | Faktorladg.:  | -0,45         |
|                |    | Trennschärfe: | 0,59          |



Tabelle Nr.:21

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
 KORRELATION zwischen den VARIMAX-rotierten Faktorwerten  
 (7 orthogonale Faktoren) und den Faktorsummenwerten  
 (4 Faktoren)  
 (Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| VARIMAX-<br>Faktoren | Faktorsummenwerte |      |      |      |
|----------------------|-------------------|------|------|------|
|                      | 1                 | 2    | 3    | 4    |
| 1                    | .93               | .14  | .26  | -.04 |
| 2                    | .14               | .90  | .22  | .09  |
| 3                    | -.16              | -.21 | -.88 | -.02 |
| 4                    | .01               | -.08 | -.03 | -.93 |
| 5                    | -.17              | -.17 | -.11 | .19  |
| 6                    | .14               | .07  | .18  | -.01 |
| 7                    | .17               | .19  | .08  | .04  |

Tabelle Nr.:22

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
 INTERKORRELATIONEN zwischen den Faktorsummenwerten (4Faktoren)  
 (Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Faktorsummen-<br>werte | 1    | 2    | 3    | 4    |
|------------------------|------|------|------|------|
| 1                      | 1.00 | .34  | .46  | -.06 |
| 2                      |      | 1.00 | .46  | .16  |
| 3                      |      |      | 1.00 | .02  |
| 4                      |      |      |      | 1.00 |

Tabelle Nr.: 23

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
 KORRELATION zwischen den Faktorsummenwerten (4 Faktoren),  
 den VARIMAX-rotierten Faktorenwerten (7 orthogonale Faktoren)  
 und den LITTLE-JIFFY-FAKTOR-SCORES (7-Faktoren-Lösung)  
 (Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

**LITTLE JIFFY  
 FAKTOREN**
**Faktorsummenwerte**

|   | 1    | 2   | 3    | 4    |
|---|------|-----|------|------|
| 1 | .73  | .58 | .71  | .00  |
| 2 | .96  | .33 | .44  | -.01 |
| 3 | .45  | .51 | .95  | -.01 |
| 4 | .82  | .42 | .42  | -.01 |
| 5 | .45  | .75 | .48  | .18  |
| 6 | .23  | .94 | .46  | .26  |
| 7 | -.16 | .14 | -.10 | .90  |

**LITTLE JIFFY  
 FAKTOREN**
**VARIMAX-rotierte Faktorwerte**

|   | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|---|------|-----|------|------|------|------|------|
| 1 | .55  | .39 | -.45 | .05  | -.03 | .50  | .25  |
| 2 | .94  | .14 | -.13 | -.01 | -.26 | .19  | -.02 |
| 3 | .24  | .27 | -.89 | .03  | -.20 | .07  | .15  |
| 4 | .69  | .22 | -.18 | .01  | -.05 | -.07 | .59  |
| 5 | .18  | .57 | -.18 | -.17 | -.33 | .32  | .57  |
| 6 | .02  | .91 | -.25 | -.19 | -.06 | .18  | .10  |
| 7 | -.11 | .17 | .14  | -.91 | .33  | .09  | -.10 |

Tabelle Nr.:24a

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'weiterführende Hauptschule' (reduzierte Itemzahl m= 60);  
 PROMAX-Rotation der 7-Faktoren-Lösung (Potenz der VARIMAX-rotierten Faktorenladungen: k= 3)  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| <u>Faktorenmuster (primary factor pattern)</u> |      |      |      |      |      |      |      |
|------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Item-Nr.:                                      | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
| 1                                              | .11  | .28  | .05  | -.14 | .04  | .36  | .23  |
| 2                                              | .65  | .12  | .19  | -.13 | -.22 | .03  | -.09 |
| 3                                              | -.29 | -.17 | .27  | -.17 | -.06 | .16  | -.02 |
| 4                                              | .24  | -.01 | .02  | -.03 | -.06 | .46  | .09  |
| 5                                              | .03  | -.10 | .01  | -.70 | -.00 | -.05 | .09  |
| 6                                              | -.11 | .09  | -.13 | -.51 | .24  | -.08 | .14  |
| 7                                              | .32  | .38  | -.21 | .04  | .14  | -.03 | .17  |
| 8                                              | .63  | .20  | .10  | -.09 | -.23 | -.35 | .35  |
| 9                                              | .75  | .06  | .01  | -.13 | -.12 | -.47 | .39  |
| 10                                             | .82  | .10  | .06  | -.09 | -.15 | -.34 | .16  |
| 11                                             | -.49 | .02  | .45  | .03  | .06  | .23  | .04  |
| 12                                             | .35  | .22  | -.17 | -.06 | .19  | .21  | .00  |
| 13                                             | -.36 | -.09 | .43  | .02  | -.00 | -.06 | .09  |
| 14                                             | -.76 | .03  | .22  | .10  | .22  | .49  | -.08 |
| 15                                             | -.19 | -.42 | .31  | -.19 | -.09 | .24  | -.05 |
| 16                                             | .89  | -.06 | .17  | -.16 | -.14 | -.45 | -.00 |
| 17                                             | -.49 | .16  | .35  | -.13 | .02  | .18  | .09  |
| 18                                             | -.61 | .21  | .16  | .06  | .01  | .20  | .04  |
| 19                                             | .20  | -.18 | .04  | -.58 | .28  | -.12 | -.11 |
| 20                                             | .24  | .33  | -.03 | -.12 | -.01 | -.04 | .22  |
| 21                                             | .33  | .15  | .01  | -.14 | -.15 | -.04 | .14  |
| 22                                             | .69  | .12  | .09  | -.02 | -.39 | -.28 | -.11 |
| 23                                             | -.02 | -.01 | .59  | .10  | -.02 | .07  | .08  |
| 24                                             | .12  | .54  | -.02 | -.05 | .17  | -.17 | -.20 |
| 25                                             | -.52 | .15  | .44  | .06  | .11  | .24  | .01  |
| 26                                             | .14  | -.06 | .58  | .00  | -.27 | .10  | .11  |
| 27                                             | -.24 | -.15 | .55  | .09  | -.07 | .28  | .05  |
| 28                                             | .30  | .48  | -.08 | -.01 | -.20 | -.23 | -.13 |
| 29                                             | -.85 | .10  | .09  | .12  | .11  | .24  | .19  |
| 30                                             | -.17 | -.17 | .34  | -.02 | .10  | .28  | .41  |
| 31                                             | -.17 | -.35 | .34  | -.02 | .07  | .12  | .26  |
| 32                                             | .60  | .00  | .09  | -.19 | -.00 | -.26 | .03  |
| 33                                             | .24  | .33  | -.07 | -.22 | -.40 | -.19 | .34  |
| 34                                             | -.01 | .52  | .06  | -.01 | -.29 | .01  | .06  |
| 35                                             | .25  | .49  | -.09 | -.08 | -.02 | -.32 | .18  |
| 36                                             | -.09 | -.44 | .35  | .12  | .32  | .25  | -.08 |
| 37                                             | -.08 | .57  | -.33 | -.03 | .14  | .01  | -.13 |
| 38                                             | -.10 | .59  | -.06 | -.10 | -.13 | -.08 | -.21 |
| 39                                             | -.24 | -.08 | -.12 | -.54 | .03  | .01  | .17  |
| 40                                             | -.06 | .56  | -.09 | .06  | .18  | -.08 | -.10 |

Tabelle Nr.:24bFortsetzung

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'weiterführende Hauptschule' (reduzierte Itemzahl  $m=60$ );  
 PROMAX-Rotation der 7-Faktoren-Lösung (Potenz der VARIMAX-rotierten Faktorenladungen:  $k=3$ )  
 (Basis:  $n=186$  Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Faktorenmuster (primary factor pattern)

| Item-Nr. | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|
| 41       | -.13 | .09  | .25  | -.10 | .05  | -.19 | -.17 |
| 42       | .37  | .17  | .12  | -.38 | -.07 | -.03 | -.12 |
| 43       | .28  | .09  | .71  | .08  | -.23 | -.06 | .06  |
| 44       | -.29 | -.03 | .13  | -.10 | .37  | .11  | .07  |
| 45       | .49  | .07  | .22  | .06  | .02  | -.04 | -.02 |
| 46       | .03  | -.01 | .36  | -.02 | .22  | -.03 | .05  |
| 47       | .31  | .23  | -.15 | -.01 | -.15 | .17  | .00  |
| 48       | -.18 | .69  | -.04 | -.05 | -.08 | .06  | -.14 |
| 49       | -.25 | -.10 | .42  | .09  | -.00 | .08  | .11  |
| 50       | .09  | .51  | .10  | .07  | -.06 | -.10 | -.06 |
| 51       | -.02 | .31  | -.19 | -.05 | -.14 | .09  | .25  |
| 52       | .84  | .13  | .30  | -.03 | -.20 | -.31 | -.02 |
| 53       | -.89 | -.03 | -.03 | .27  | .35  | .39  | .17  |
| 54       | .64  | -.14 | -.04 | -.25 | -.18 | -.11 | -.14 |
| 55       | -.53 | .09  | .16  | -.08 | -.02 | .07  | .21  |
| 56       | -.02 | .14  | -.16 | -.46 | .05  | .03  | .05  |
| 57       | -.06 | .23  | -.19 | -.06 | .10  | .17  | .13  |
| 58       | -.10 | -.14 | .70  | .06  | -.24 | .14  | .15  |
| 59       | .16  | .29  | -.45 | -.29 | .16  | .10  | -.14 |
| 60       | .18  | .25  | -.23 | -.27 | .33  | .03  | -.09 |

Faktorinterkorrelationen

| Faktoren | 1   | 2   | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|----------|-----|-----|------|------|------|------|------|
| 1        | 1.0 | .36 | -.38 | .14  | .06  | .53  | .26  |
| 2        |     | 1.0 | -.32 | -.24 | -.02 | .38  | .34  |
| 3        |     |     | 1.0  | -.10 | .32  | -.34 | -.28 |
| 4        |     |     |      | 1.0  | .12  | -.16 | .13  |
| 5        |     |     |      |      | 1.0  | -.20 | .12  |
| 6        |     |     |      |      |      | 1.0  | .16  |
| 7        |     |     |      |      |      |      | 1.0  |

Tabelle Nr.: 25

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'weiterführende Hauptschule' (reduzierte Itemzahl  $m=60$ );  
 PROMAX-Rotation der 7-Faktoren-Lösung (Potenz der VARIMAX-rotierten Faktorenladungen:  $k=4$ )  
 (Basis:  $n=186$  Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Faktorinterkorrelationen

| Faktoren | 1   | 2   | 3    | 4    | 5   | 6    | 7    |
|----------|-----|-----|------|------|-----|------|------|
| 1        | 1.0 | .52 | -.44 | .13  | .11 | .65  | .45  |
| 2        |     | 1.0 | -.40 | -.23 | .01 | .48  | .51  |
| 3        |     |     | 1.0  | -.09 | .51 | -.44 | -.32 |
| 4        |     |     |      | 1.0  | .07 | -.19 | .15  |
| 5        |     |     |      |      | 1.0 | -.21 | .10  |
| 6        |     |     |      |      |     | 1.0  | .21  |
| 7        |     |     |      |      |     |      | 1.0  |



Tabelle Nr.:26a

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
(reduzierte Itemzahl  $m = 60$ );

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor  
analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)

(Basis:  $n = 184 + 231 = 415$  Hauptschullehrer der 7./8./9.Kl.)

Mittelwert

## Item-Nr.

|         |      |      |      |      |      |      |
|---------|------|------|------|------|------|------|
| 1 - 6   | 2.78 | 3.63 | 3.03 | 3.32 | 2.27 | 1.95 |
| 7 - 12  | 2.43 | 3.18 | 3.18 | 3.20 | 3.55 | 2.32 |
| 13 - 18 | 3.60 | 3.64 | 2.45 | 4.24 | 3.35 | 3.44 |
| 19 - 24 | 3.13 | 2.60 | 3.29 | 3.64 | 3.46 | 2.54 |
| 25 - 30 | 4.20 | 3.01 | 2.60 | 2.93 | 3.89 | 3.09 |
| 31 - 36 | 2.99 | 3.66 | 2.40 | 1.84 | 2.91 | 2.41 |
| 37 - 42 | 2.18 | 2.51 | 2.12 | 2.28 | 2.69 | 3.10 |
| 43 - 48 | 2.73 | 3.76 | 3.89 | 2.12 | 2.88 | 2.47 |
| 49 - 54 | 2.69 | 3.14 | 1.90 | 4.10 | 3.90 | 3.46 |
| 55 - 60 | 4.40 | 2.20 | 1.91 | 2.90 | 2.80 | 2.84 |

Standardabweichungen

## Item-Nr.

|         |      |      |      |      |      |      |
|---------|------|------|------|------|------|------|
| 1 - 6   | 1.26 | 1.23 | 1.30 | 1.11 | .93  | .88  |
| 7 - 12  | 1.21 | 1.31 | 1.26 | 1.25 | 1.17 | 1.25 |
| 13 - 18 | 1.22 | 1.07 | 1.25 | .92  | 1.32 | 1.06 |
| 19 - 24 | 1.22 | 1.30 | 1.38 | 1.12 | 1.16 | 1.10 |
| 25 - 30 | 1.00 | 1.20 | 1.30 | 1.28 | 1.14 | 1.15 |
| 31 - 36 | 1.20 | 1.10 | 1.17 | .93  | 1.25 | 1.19 |
| 37 - 42 | .88  | 1.01 | .95  | .92  | 1.21 | 1.08 |
| 43 - 48 | 1.18 | 1.14 | 1.01 | .94  | 1.19 | .99  |
| 49 - 54 | 1.20 | 1.17 | .92  | .99  | 1.08 | 1.11 |
| 55 - 60 | .74  | .98  | .85  | 1.31 | 1.15 | 1.15 |

Tabelle Nr.:26 b Fortsetzung

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
(reduzierte Itemzahl  $m=60$ );

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor  
analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)

(Basis:  $n=184 + 231 = 415$  Hauptschullehrer der 7./8./9.Kl.)

Quadrierte multiple Korrelation (SMC)

Item-Nr.

|         |     |     |     |     |     |     |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 6   | .34 | .50 | .43 | .40 | .41 | .33 |
| 7 - 12  | .64 | .65 | .70 | .57 | .51 | .56 |
| 13 - 18 | .56 | .55 | .59 | .52 | .41 | .42 |
| 19 - 24 | .47 | .50 | .40 | .47 | .35 | .36 |
| 25 - 30 | .48 | .36 | .52 | .38 | .50 | .38 |
| 31 - 36 | .44 | .40 | .54 | .40 | .50 | .56 |
| 37 - 42 | .52 | .40 | .37 | .31 | .34 | .32 |
| 43 - 48 | .38 | .40 | .34 | .38 | .49 | .44 |
| 49 - 54 | .54 | .28 | .47 | .55 | .55 | .38 |
| 55 - 60 | .38 | .40 | .36 | .55 | .51 | .45 |

Sampling adequacy (MSA)

Item-Nr.

|         |     |     |     |     |     |     |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 6   | .89 | .87 | .90 | .89 | .65 | .81 |
| 7 - 12  | .93 | .88 | .86 | .94 | .95 | .93 |
| 13 - 18 | .94 | .94 | .91 | .86 | .92 | .88 |
| 19 - 24 | .72 | .91 | .88 | .91 | .90 | .80 |
| 25 - 30 | .93 | .78 | .91 | .93 | .95 | .87 |
| 31 - 36 | .92 | .88 | .94 | .89 | .92 | .94 |
| 37 - 42 | .90 | .83 | .68 | .88 | .90 | .89 |
| 43 - 48 | .81 | .88 | .75 | .80 | .94 | .81 |
| 49 - 54 | .93 | .90 | .93 | .88 | .93 | .91 |
| 55 - 60 | .88 | .86 | .91 | .93 | .93 | .93 |

Overall MSA = .90

Tabelle Nr.:26c Fortsetzung

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
(reduzierte Itemzahl  $m=60$ );

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor  
analysis (vgl. H. P. Kaiser 1970)

(Basis:  $n=184 + 231 = 415$  Hauptschullehrer der 7./8./9.Kl.)

Eigenwerte der Korrelationsmatrix

| Item-Nr. |       |      |      |      |      |      |  |
|----------|-------|------|------|------|------|------|--|
| 1 - 6    | 12.84 | 4.21 | 3.40 | 2.12 | 1.78 | 1.60 |  |
| 7 - 12   | 1.51  | 1.41 | 1.26 | 1.17 | 1.16 | 1.07 |  |
| 13 - 18  | 1.02  | 1.01 | .99  | .94  | .92  | .89  |  |
| 19 - 24  | .85   | .83  | .80  | .76  | .73  | .72  |  |
| 25 - 30  | .70   | .69  | .67  | .66  | .64  | .63  |  |
| 31 - 36  | .60   | .58  | .58  | .57  | .53  | .53  |  |
| 37 - 42  | .52   | .50  | .48  | .47  | .46  | .43  |  |
| 43 - 48  | .42   | .41  | .41  | .39  | .38  | .37  |  |
| 49 - 54  | .35   | .35  | .34  | .33  | .32  | .31  |  |
| 55 - 60  | .28   | .27  | .25  | .22  | .20  | .17  |  |

Harris-Eigenwerte

| Item-Nr. |       |      |      |      |      |      |  |
|----------|-------|------|------|------|------|------|--|
| 1 - 6    | 26.46 | 7.84 | 6.07 | 4.22 | 3.70 | 3.06 |  |
| 7 - 12   | 2.63  | 2.56 | 2.34 | 2.28 | 2.05 | 1.89 |  |
| 13 - 18  | 1.83  | 1.81 | 1.73 | 1.67 | 1.63 | 1.57 |  |
| 19 - 24  | 1.55  | 1.49 | 1.44 | 1.38 | 1.33 | 1.26 |  |
| 25 - 30  | 1.25  | 1.21 | 1.18 | 1.17 | 1.15 | 1.13 |  |
| 31 - 36  | 1.11  | 1.08 | 1.02 | 1.01 | .99  | .99  |  |
| 37 - 42  | .93   | .92  | .90  | .86  | .85  | .82  |  |
| 43 - 48  | .80   | .77  | .75  | .73  | .72  | .68  |  |
| 49 - 54  | .67   | .66  | .63  | .61  | .58  | .57  |  |
| 55 - 60  | .56   | .53  | .50  | .47  | .43  | .33  |  |

Zahl der Faktoren = 14

Reduzierte Faktorenzahl = 7

Tabelle Nr.:26a Fortsetzung

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
(reduzierte Itemzahl  $m=60$ );

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor  
analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)

(Basis:  $n=184 + 231 = 415$  Hauptschullehrer der 7./8./9.Kl.)

Relativer Anteil der Faktoren (Prozente)

Faktoren

|        |       |       |       |      |      |      |      |
|--------|-------|-------|-------|------|------|------|------|
| 1 - 7  | 10.81 | 10.76 | 10.31 | 9.98 | 8.65 | 8.39 | 7.48 |
| 8 - 14 | 5.97  | 5.86  | 5.63  | 4.91 | 4.78 | 4.66 | 1.80 |

Einfachstrukturindex (IFS)

Item-Nr.

|         |     |     |     |     |     |     |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 6   | .43 | .47 | .30 | .72 | .71 | .48 |
| 6 - 12  | .58 | .81 | .94 | .48 | .52 | .76 |
| 13 - 18 | .43 | .34 | .95 | .79 | .89 | .50 |
| 19 - 24 | .57 | .55 | .86 | .27 | .50 | .91 |
| 25 - 30 | .93 | .56 | .76 | .32 | .61 | .28 |
| 31 - 36 | .37 | .37 | .90 | .43 | .30 | .65 |
| 37 - 42 | .77 | .88 | .74 | .32 | .42 | .36 |
| 43 - 48 | .76 | .39 | .62 | .91 | .53 | .79 |
| 49 - 54 | .40 | .53 | .80 | .90 | .76 | .65 |
| 55 - 60 | .46 | .55 | .35 | .82 | .47 | .28 |

Overall IFS = .70

Abb. 1

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende  
Hauptschule'  
EIGENWERTE der Korrelationsmatrix und der  
Image-Kovarianzmatrix (m= 60 Items)  
(Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Kl.)

x = KORRELATION  
o = IMAGE-KOVARIANZ

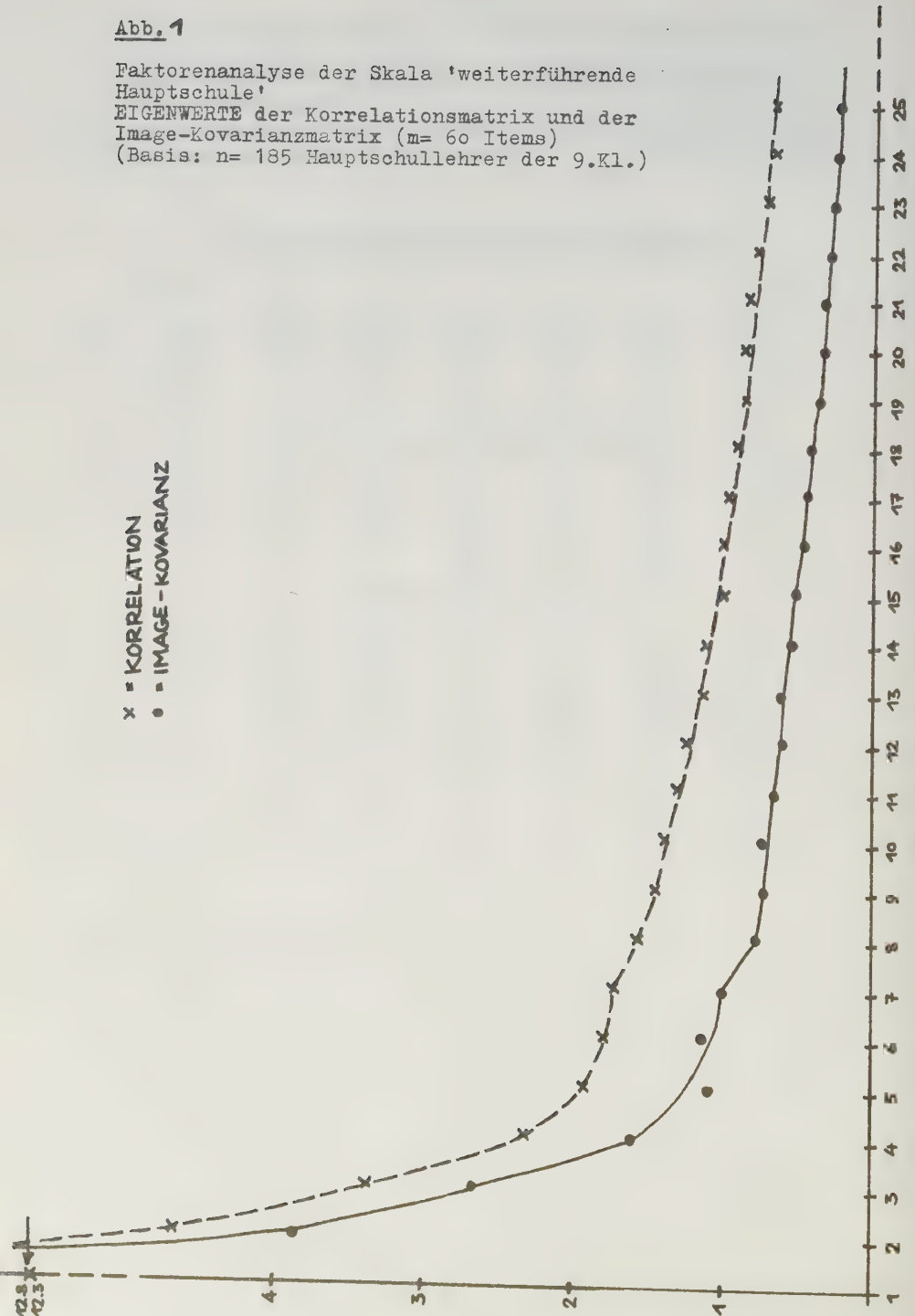




Tabelle Nr.: 27a

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
 (reduzierte Itemzahl  $m = 60$ , reduzierte Faktorenzahl = 7);  
 LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor  
 analysis (vgl. H.F. Kaiser 1970)  
 (Basis:  $n = 184 + 231 = 415$  Hauptschullehrer der 7/8./9.Kl.)

Relativer Anteil der Faktoren (Prozente)

Faktoren

|       |       |       |       |       |       |       |      |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| 1 - 7 | 19.58 | 18.77 | 18.51 | 12.89 | 11.41 | 10.94 | 7.90 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|

Einfachstrukturindex (IFS)

Item-Nr.

|         |     |     |     |     |     |     |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 6   | .46 | .39 | .21 | .82 | .90 | .76 |
| 7 - 12  | .60 | .98 | .99 | .29 | .46 | .91 |
| 13 - 18 | .77 | .46 | .25 | .70 | .37 | .25 |
| 19 - 24 | .88 | .63 | .81 | .67 | .94 | .93 |
| 25 - 30 | .30 | .80 | .95 | .79 | .70 | .46 |
| 31 - 36 | .45 | .74 | .97 | .58 | .49 | .43 |
| 37 - 42 | .94 | .94 | .57 | .84 | .34 | .63 |
| 43 - 48 | .83 | .41 | .50 | .30 | .39 | .93 |
| 49 - 54 | .51 | .43 | .96 | .88 | .89 | .79 |
| 55 - 60 | .42 | .87 | .54 | .96 | .35 | .43 |

Overall IFS = .81

Tabelle Nr.: 27 b Fortsetzung

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
 (reduzierte Itemzahl  $m = 60$ , reduzierte Faktorenzahl = 7);  
 LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor  
 analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)  
 (Basis:  $n = 184 + 231 = 415$  Hauptschullehrer der 7./8./9.Kl.)

Faktorenmuster (factor pattern matrix, conventionally scaled)

| Item-<br>Nr. | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1            | .50  | .10  | -.16 | -.23 | .06  | .06  | .24  |
| 2            | .26  | .45  | -.26 | -.07 | .25  | -.11 | .04  |
| 3            | .24  | -.08 | .22  | .12  | .13  | -.12 | -.14 |
| 4            | .74  | .02  | -.32 | -.06 | .01  | .00  | .01  |
| 5            | .01  | .06  | .07  | .00  | .15  | -.10 | .52  |
| 6            | -.16 | -.05 | -.01 | .15  | .14  | .10  | .42  |
| 7            | .62  | -.31 | .02  | .23  | .13  | .05  | -.07 |
| 8            | -.03 | .02  | -.01 | .73  | .02  | .07  | -.03 |
| 9            | .01  | .01  | .00  | .79  | .01  | -.07 | .03  |
| 10           | .21  | .27  | -.17 | .24  | .25  | -.07 | -.05 |
| 11           | .41  | .10  | .36  | .07  | -.19 | -.09 | .01  |
| 12           | .77  | -.01 | -.07 | -.13 | .07  | .00  | .06  |
| 13           | .63  | .01  | .22  | -.03 | -.17 | -.01 | -.03 |
| 14           | .17  | .19  | .18  | .38  | -.20 | .00  | -.12 |
| 15           | .33  | -.20 | .26  | .15  | .01  | .15  | -.17 |
| 16           | -.16 | .56  | -.07 | .24  | .04  | -.03 | .07  |
| 17           | .26  | .07  | .30  | .04  | -.03 | -.19 | -.13 |
| 18           | .26  | .26  | .17  | -.04 | -.09 | -.15 | -.16 |
| 19           | .05  | .15  | -.02 | .01  | -.21 | -.03 | .61  |
| 20           | .38  | -.08 | -.12 | .07  | .46  | -.12 | .04  |
| 21           | .14  | .02  | -.02 | .10  | .34  | -.04 | .03  |
| 22           | -.11 | .59  | -.06 | -.03 | .15  | .06  | -.20 |
| 23           | -.08 | .01  | .56  | -.05 | -.03 | .06  | -.01 |
| 24           | .00  | .11  | -.06 | -.04 | .01  | .40  | .01  |
| 25           | .27  | .25  | .30  | -.02 | -.09 | -.12 | -.11 |
| 26           | -.17 | -.12 | .57  | .01  | .05  | -.06 | .08  |
| 27           | -.04 | -.02 | .61  | .09  | .05  | .01  | .02  |
| 28           | .10  | .13  | .01  | .10  | .00  | .34  | -.04 |
| 29           | .12  | .54  | .17  | .05  | -.09 | -.12 | .08  |
| 30           | .01  | .11  | .38  | .02  | -.34 | .32  | -.01 |
| 31           | .10  | .12  | .40  | .00  | -.22 | .25  | .02  |
| 32           | -.14 | .54  | -.06 | .13  | .02  | .03  | .13  |
| 33           | .02  | .06  | .02  | .05  | .56  | .04  | -.02 |
| 34           | -.13 | .03  | -.04 | .05  | .32  | .35  | -.07 |
| 35           | -.14 | .03  | .11  | .17  | .27  | .32  | .02  |
| 36           | -.14 | .06  | .35  | .07  | .30  | .21  | -.01 |
| 37           | .09  | -.06 | .03  | -.08 | .03  | .62  | -.08 |
| 38           | -.06 | .09  | -.05 | -.07 | -.11 | .66  | .01  |
| 39           | -.16 | -.13 | .02  | -.02 | .30  | -.22 | .48  |
| 40           | .02  | -.11 | .04  | .13  | -.04 | .40  | .04  |

Tabelle Nr.: 27c Fortsetzung

Faktorenanalyse der Skala 'weiterführende Hauptschule'  
 (reduzierte Itemzahl  $m = 60$ , reduzierte Faktorenzahl = 7);  
 LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor  
 analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)  
 (Basis:  $n = 184 + 231 = 415$  Hauptschullehrer der 7./8./9.Klasse)

Faktorenmuster (factor pattern matrix, conventionally scaled)

| Item-<br>Nr. | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|
| 41           | .11  | -.01 | .30  | -.10 | .29  | -.21 | -.15 |
| 42           | .10  | .31  | -.04 | -.06 | .00  | .11  | .31  |
| 43           | -.06 | -.21 | .63  | .05  | -.10 | -.04 | .02  |
| 44           | -.07 | .41  | .15  | -.18 | .18  | -.06 | -.28 |
| 45           | .40  | .23  | -.43 | -.01 | -.09 | .02  | -.06 |
| 46           | -.26 | .17  | .36  | -.20 | .34  | -.04 | -.21 |
| 47           | .31  | .23  | .05  | -.23 | .31  | .02  | -.07 |
| 48           | .04  | .04  | -.14 | -.08 | .06  | .60  | -.03 |
| 49           | .09  | .23  | .50  | -.25 | .17  | -.02 | .05  |
| 50           | .10  | .13  | -.06 | -.07 | .16  | .18  | -.01 |
| 51           | -.02 | -.09 | .10  | .04  | .58  | .02  | .02  |
| 52           | -.13 | .67  | -.09 | .11  | .04  | .06  | -.01 |
| 53           | -.06 | .73  | .12  | -.04 | -.11 | .08  | .04  |
| 54           | .10  | .55  | -.02 | -.06 | -.04 | -.06 | .14  |
| 55           | .29  | .31  | .08  | .02  | -.28 | -.06 | -.08 |
| 56           | .09  | -.08 | .15  | .01  | .12  | .05  | .46  |
| 57           | .11  | -.14 | .08  | -.01 | .27  | .18  | .02  |
| 58           | -.03 | .03  | .73  | .00  | .02  | -.07 | .05  |
| 59           | .21  | .01  | .33  | -.10 | .01  | .23  | .18  |
| 60           | .47  | -.10 | .00  | .05  | -.14 | .25  | .25  |

Faktorinterkorrelationen

| Fakt. | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1     | 1.00 | .67  | .72  | .67  | .66  | .58  | -.04 |
| 2     |      | 1.00 | .41  | .62  | .43  | .25  | -.11 |
| 3     |      |      | 1.00 | .50  | .56  | .53  | -.16 |
| 4     |      |      |      | 1.00 | .57  | .32  | -.08 |
| 5     |      |      |      |      | 1.00 | .67  | .05  |
| 6     |      |      |      |      |      | 1.00 | .31  |
| 7     |      |      |      |      |      |      | 1.00 |

Tabelle Nr.:28

Verteilung der Interkorrelationen der von  $m=71$  auf  
 $m=60$  Items reduzierten Skala 'weiterführende Hauptschule'  
 (Basis: a.n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)  
 (Basis: b.n= 231 Hauptschullehrer der 7./8.Klasse)

|                              | <u>Häufigkeiten</u> |             |
|------------------------------|---------------------|-------------|
|                              | 9.Klasse            | 7./8.Klasse |
| Von -1.0 bis -0.5            | 7                   | 1           |
| von -0.5 bis -0.4            | 27                  | 23          |
| von -0.4 bis -0.3            | 73                  | 77          |
| von -0.3 bis -0.2            | 178                 | 200         |
| von -0.2 bis -0.1            | 247                 | 274         |
| von -0.1 bis 0.0             | 256                 | 217         |
| von 0.0 bis 0.1              | 225                 | 224         |
| von 0.1 bis 0.2              | 286                 | 291         |
| von 0.2 bis 0.3              | 253                 | 251         |
| von 0.3 bis 0.4              | 153                 | 165         |
| von 0.4 bis 0.5              | 52                  | 40          |
| von 0.5 bis 1.0              | 13                  | 7           |
| Anzahl der<br>Korrelationen: | 1770                | 1770        |
| Mittelwert:                  | 0.04                | 0.03        |
| Varianz:                     | 0.05                | 0.05        |
| Standardabweichung:          | 0.22                | 0.22        |

Tabelle Nr.: 29

Auswahl der Items der Skala 'weiterführende Hauptschule';  
Kategorisierung nach fünf inhaltlichen Dimensionen:

I. Gleichwertigkeit der verschiedenen 'weiterführenden'  
Schularten untereinander

II. Durchlässigkeit; Zugang zu allen Ebenen des weiter-  
führenden Schulwesens von der Hauptschule aus

III. Möglichkeit besonderer Leistungen in der Hauptschule

IV. Entfaltung der 'Begabung' in der Hauptschule

V. Hauptschule als weiterführende Schule allgemein; Chancen-  
gleichheit (Residualkategorie)

|        | I   | II  | III | IV  | V   |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|
|        | 3   | 1*  | 13* | 2   | 5   |
|        | 10  | 4   | 24  | 6   | 9   |
|        | 11  | 8*  | 28  | 7   | 15  |
| Nummer | 12  | 14  | 31* | 23  | 19  |
|        | 18  | 16* | 34  | 38  | 37  |
| der    | 20  | 17  | 36  | 39* | 43  |
|        | 21  | 27  | 40  | 42* | 48* |
| Items  | 22  | 29  | 41  | 49  | 51  |
|        | 25  | 30  | 44  | 52* | 53  |
|        | 26  | 32  | 45  | 55  | 58  |
|        | 35  | 33* | 46  | 56  | 60  |
|        | 47* | 54  | 50  | 57  |     |
|        | 63  | 61  | 59  | 65  |     |
|        | 64  | 69  | 62  | 67  |     |
|        | 66  | 70  | 68  | 71  |     |

Die mit \* versehenen Items wurden nach Überprüfung der  
Interitemkorrelationen ausgeschieden.



Tabelle Nr.: 30a

Inhaltliche Validierung der Skala 'weiterführende Hauptschule';

Häufigkeitsverteilung kennzeichnender Begriffe in der Skala  
(n = 71 items)

|    |                       |    |                           |
|----|-----------------------|----|---------------------------|
| 1  | zweitrangig           | 1  | Lehrling                  |
| 7  | weiterführend         | 2  | Leistungsauslese          |
| 2  | wissenschaftlich      | 1  | Leistungserfordernis      |
| 2  | Wirtschaft            | 1  | Leistungsbarriere         |
| 3  | Volksschule           | 1  | Leistung                  |
| 2  | Vergleich             | 3  | Leistungs differenzierung |
| 2  | Volksschüler          | 1  | leisten                   |
| 2  | Volksschuloberstufe   | 1  | Leistungsfähigkeit        |
| 1  | Verwaltung            | 4  | Klasse                    |
| 2  | Übertritt             | 2  | konkret                   |
| 1  | Übertrittsquote       | 1  | intellektuell             |
| 1  | umzusteigen           | 1  | Industrie                 |
| 1  | überreten             | 47 | Hauptschule               |
| 1  | Übertrittsmöglichkeit | 8  | Hauptschüler              |
| 1  | Übergangsquote        | 1  | Hauptschulabschluß        |
| 1  | Übergang              | 3  | Hauptschulausbildung      |
| 1  | überwechseln          | 5  | Hauptschulreform          |
| 1  | unbegabt              | 2  | Hauptschulabsolvent       |
| 1  | theoretisch           | 8  | Gymnasium                 |
| 9  | Schule                | 1  | Gymnasiast                |
| 28 | Schüler               | 4  | Gymnasialmittelstufe      |
| 2  | Schuljahr             | 4  | gleich                    |
| 1  | Schulausbildung       | 4  | gleichwertig              |
| 2  | Schulsystem           | 1  | gleichbegabt              |
| 1  | Schulabschluss        | 2  | gleichrangig              |
| 2  | Sackgasse             | 1  | gleichermaßen             |
| 2  | sozial                | 1  | Gleichheit                |
| 1  | Schicht               | 1  | Gleichwertigkeit          |
| 1  | Schlußlicht           | 1  | gegliedert                |
| 1  | Status                | 2  | gefördert                 |
| 1  | Selbstüberschätzung   | 7  | Fähigkeit                 |
| 3  | Realschule            | 1  | Förderung                 |
| 2  | Realschüler           | 1  | Fehlleitung               |
| 2  | Realschulausbildung   | 1  | ebenbürtig                |
| 1  | Realschulabschluß     | 1  | Durchlässigkeit           |
| 2  | realistisch           | 6  | Differenzierung           |
| 1  | Restschule            | 1  | dreigliedrig              |
| 6  | qualifizierend        | 2  | Chance                    |
| 4  | qualifizieren         | 1  | Chancengleichheit         |
| 1  | qualifiziert          | 5  | Bildungsweg               |
| 1  | Pflichtschule         | 1  | Bildungschance            |
| 1  | Pflichtschulcharakter | 1  | Bildung                   |
| 5  | praktisch             | 2  | Bildungsgefälle           |
| 5  | Lehrberuf             | 1  | Bildungswesen             |
| 1  | Lehre                 |    |                           |

Tabelle Nr.:30b Fortsetzung

Inhaltliche Validierung der Skala 'weiterführende  
Hauptschule';  
Häufigkeitsverteilung kennzeichnender Begriffe in der  
Skala ( m= 71 Items)

- 1 Berufsaufbauschule
- 6 berufsbezügen
- 3 Berufschance
- 2 beruflich
- 12 begabt
- 2 Begabung
- 2 Begabungsrichtung
- 1 Begabungsschwerpunkt
- 1 Begabungshöhe
- 1 Anpassung
- 3 Ausgestaltung
- 1 Anlernling
- 9 Abschluß
- 1 Auspowerung
- 1 Anlernberuf
- 1 Ausbau
- 1 Abbau
- 1 Ausgewogenheit
- 2 Anforderung
- 1 Aufstiegschance
- 5 Ausbildung

Skala: weiterführende Hauptschule

1. Durch die Hauptschule soll die Übertrittsquote an das Gymnasium gebremst werden.
2. Die Hauptschule verhindert Fehlleitungen praktisch begabter Schüler an das Gymnasium.
3. Die Hauptschule ermöglicht eine der Gymnasialmittelsstufe gleichwertige Ausbildung.
4. Hauptschulabsolventen haben kaum noch eine Möglichkeit in einen wissenschaftlich orientierten Bildungsweg umzusteigen.
5. Die Hauptschulreform verhindert eine Auspowerung der Volksschule an begabten Schülern.
6. Das Denken des Hauptschülers ist durch eine Orientierung an praktischer Erfahrung ausgezeichnet.
7. Wer praktisch begabt ist, tut sich leichter, von vornherein den berufsbezogenen Bildungsweg einzuschlagen.
8. Durch die Hauptschule werden dem Gymnasium nur begabte Schüler weggenommen.
9. Durch die Einführung des neunten Schuljahrs wurde auch die Hauptschule zu einer Schule, die dem Schüler echte Aufstiegschancen in unserer Gesellschaft vermittelt.
10. Begabte Schüler haben mit einer Hauptschulbildung die gleichen Berufschancen wie mit einer Ausbildung einer Gymnasialmittelsstufe.
11. Begabte Schüler haben aufgrund der Hauptschulbildung die gleichen Berufschancen wie aufgrund der Realschulbildung.
12. Durch die Ausgestaltung der Hauptschule wird dem Schüler eine der Realschule ebenbürtige Ausbildung ermöglicht.
13. In der Hauptschule sollen die Schüler in qualifizierter Weise auf einen Lehrberuf vorbereitet werden.
14. In unserem Schulsystem ist das berufsbezogene Bildungswesen so wenig ausgebaut, daß es Schönfärberei ist, die Hauptschule eine weiterführende Schule zu nennen.
15. Durch die Hauptschule wird endlich ein Schritt in der Richtung des Abbaus des Bildungsgefälles zwischen den einzelnen sozialen Schichten geleistet.

16. Der Übertritt von der 9. Klasse der Hauptschule zur 10. Klasse der Realschule ist an schwierigere Bedingungen geknüpft, als der Übergang von der 9. Klasse zur 10. Klasse innerhalb der Realschule.
17. Durch die Hauptschulreform ändert sich am Status der Volksschule als Restschule recht wenig.
18. Durch die bestehenden Unterschiede in der Ausbildung wird man nicht damit rechnen dürfen, daß Hauptschüler im Vergleich zu den Realschülern gleiche Berufschancen haben werden.
19. Die Hauptschulreform hat dem Volksschüler keine Erweiterung seiner beruflichen Möglichkeiten gebracht.
20. Der qualifizierende Abschluß der Hauptschule ist dem Realschulabschluß gleichwertig.
21. Die Hauptschule bleibt wegen ihres Pflichtschulcharakters eine zweitrangige Schule.
22. Die Hauptschulreform kann nur eine Anpassung der Schüler an die erhöhten Anforderungen der Lehrberufe erreichen.
23. Die Hauptschule ist eine Institution primär praktischer Bildung.
24. Die Hauptschule ermöglicht es jetzt auch begabten Schülern, sich zu qualifizieren, ohne daß sie - wie bisher - an ein Gymnasium übertreten müssen.
25. Jeder Schüler in Stadt und Land hat nun bis zu seinem 16. Lebensjahr die Chance einer gleichen Schulausbildung.
26. Hinsichtlich der Förderung geistig-intellektueller Fähigkeiten der Schüler sind Hauptschule und Realschule gleichrangig.
27. Der sog. berufsbezogene Bildungsweg ist so verwirrend gegliedert, daß nur die wenigsten Schüler ihre Chancen wahrnehmen können.
28. Durch die Differenzierungsmaßnahmen in der Hauptschule läßt sich feststellen, welchen Schülern der Übertritt in das Gymnasium zu empfehlen ist.
29. Trotz Leistungsdifferenzierungen bleibt die Hauptschule das Schlußlicht unter den weiterführenden Schulen.
30. Die Übertrittsmöglichkeiten eines Hauptschülers an andere weiterführende Schulen sind unnötig erschwert.

31. Der qualifizierende Abschluß ist eine gute Garantie für den erfolgreichen Abschluß einer Lehre.
32. Bei realistischer Betrachtung ist die Hauptschule doch eine Sackgasse für die meisten Schüler.
33. Die Hauptschule will höhere Übergangsquoten an die Realschule verhindern.
34. Erst durch die Möglichkeiten der Leistungsauslese wurde die Hauptschule zu einer echten weiterführenden Schule.
35. Bei realistischer Betrachtung ist die Hauptschule keine gleichwertige Alternative zur Realschule.
36. Die Hauptschule kann in ihrer jetzigen Form den erhöhten Anforderungen der Wirtschaft nicht gerecht werden.
37. Durch die Differenzierungsmaßnahmen in der Hauptschule wird keine Chancengleichheit erreicht.
38. Hauptschule und Gymnasialmittelstufe sind unter sich gleichrangig, sie heben sich nur durch die Begabungsschwerpunkte ihrer Schüler voneinander ab.
39. Alle Schüler sind in der Regel in ihrer Begabungshöhe gleichbegabt, sie unterscheiden sich nur in der Begabungsrichtung.
40. Die Hauptschule ermöglicht jetzt auch begabten Schülern sich zu qualifizieren, ohne daß sie - wie bisher - an eine Realschule überwechseln müssen.
41. Der qualifizierende Abschluß weist eine deutlich bessere Fähigkeit des Schülers nach als der normale Hauptschulabschluß.
42. Wie im Gymnasium werden auch an der Hauptschule die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler gleichermaßen gefördert.
43. Erst der qualifizierende Abschluß ermöglicht den Hauptschulabsolventen eine Basis für wichtige Stellen in Verwaltung, Wirtschaft und Industrie.
44. Auch die Hauptschulreform bietet keine Grundlage für Begabte, sich zu qualifizieren.
45. Die Leistungsdifferenzierung in der Hauptschule gestattet es nun auch dem Volksschüler, seine eigenen Fähigkeiten richtig einzuschätzen.



46. Durch die Differenzierungsmaßnahmen in der Hauptschule wird einer Selbstüberschätzung der Schüler hinsichtlich ihrer Fähigkeiten vorgebeugt.
47. Mit dem qualifizierenden Abschluß der Hauptschule kann man jetzt schon ein Jahr früher berufliche Stellungen einnehmen, für die bislang die mittlere Reife erforderlich war.
48. Durch den qualifizierenden Abschluß hat der Hauptschulabsolvent erst einmal einen Schulabschluß und kann sich später immer noch entscheiden, ob er weiter zur Schule gehen soll.
49. Man muß davon ausgehen, daß das Denken des Hauptschülers durch Orientierung an konkreter Anschauung gekennzeichnet ist.
50. Durch die innere Differenzierung der Hauptschule wird den erhöhten Leistungserfordernissen der Lehrberufe Rechnung getragen.
51. Die Hauptschule ist in ihrer gegenwärtigen Gestalt so sehr auf Lehrberufe bezogen, daß der weiterführende Charakter in den Hintergrund gerät.
52. Entsprechend ihrer sozialen Herkunft sind Hauptschüler vor allem für Anlern- und Lehrberufe begabt.
53. Die Hauptschule ist das berufsbezogene Pendant zur Gymnasialmittelstufe.
54. Der berufsbezogene Bildungsweg über die Hauptschule, Berufsaufbauschule u.s.w. ist mit ungerechtfertigt vielen Leistungsbarrieren verstellt.
55. Im Gegensatz zum Gymnasium kann die Hauptschule keine Grundlagen für eine wissenschaftliche Ausbildung schaffen.
56. Hauptschüler unterscheiden sich von Gymnasiasten nicht durch ihre geistigen Fähigkeiten, sondern nur durch ihre unterschiedlichen Interessen.
57. In der Hauptschule können die theoretischen Fähigkeiten der Schüler nicht gefördert werden.
58. Durch die Ausgestaltung der Hauptschule wird das früher bestehende Bildungsgefälle zwischen Volksschule und anderen weiterführenden Schulen ausgeglichen.
59. Durch die Leistungs differenzierung in der Hauptschule können nun auch die unbegabten Schüler ihre Leistungen realistisch einschätzen.
60. Die Hauptschule ist nicht geeignet, einen Schritt in Richtung der Gleichheit der Bildungschancen aller Schüler zu verwirklichen.

61. Durch die Differenzierungsmaßnahmen in der Hauptschule wird für alle Schüler die Durchlässigkeit zum Gymnasium erhöht.
62. Begabte Schüler können sich nun auch an der Hauptschule qualifizieren.
63. Der Abschluß der Hauptschule ist dem Abschluß der Gymnasialmittelstufe gleichwertig.
64. Von einer Gleichwertigkeit zwischen Hauptschul- und Realschulbildung kann keine Rede sein.
65. Hauptschüler und Realschüler leisten gleichviel, sie unterscheiden sich ausschließlich durch ihre Begabungsrichtungen.
66. Auch nach der Einführung des neunten Schuljahres bleibt die Hauptschule der vorwiegende "Produzent" für Lehrlinge und Anlernlinge.
67. Die Hauptschule ist die ideale Schule für Schüler, die sich durch konkrete berufsbezogene Begabungen auszeichnen.
68. Durch die Differenzierungsmaßnahmen in der Hauptschule kann jetzt endlich auch im Bereich der Pflichtschule eine Leistungsauslese getroffen werden.
69. Die Hauptschule endet im Vergleich zu anderen weiterführenden Bildungswegen in einer Sackgasse, aus der selbst leistungsfähige Schüler nur mit erheblichen Anstrengungen herausfinden können.
70. Der Ausbau der Volksschuloberstufe zur Hauptschule schafft die notwendige Ausgewogenheit innerhalb unseres dreigliedrigen Schulsystems.
71. Erst die Ausgestaltung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule ermöglichte es dem vorwiegend praktisch begabten Schüler seine Begabungen zu entfalten.

## Auszug aus:

Schul- und Hochschulreform, Haushaltsrede des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus Dr. Ludwig Huber vor dem Bayerischen Landtag am 12. März 1969, Seiten 14/15

"Auf der Grundschule baut wie auf einem breiten Fundament das gesamte weiterführende oder Sekundarschulwesen auf. Sein architektonischer Aufbau besteht aus einem ausgewogenen System horizontaler und vertikaler Elemente. Dadurch soll jeder Begabungsrichtung die optimale Entfaltung ermöglicht und den großen Berufsgruppen eine geeignete Vorbildungsgrundlage geschaffen, gleichzeitig aber die Einheit des Bildungswesens und die Durchlässigkeit der Bildungswege gewährleistet werden. Auf die Durchlässigkeit müssen wir ganz besonderen Wert legen.

Die vertikalen Elemente im Aufbau des weiterführenden Schulwesens sind Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Ich bezeichne also die Hauptschule ausdrücklich als eine weiterführende Schule. Die genannten Schularten sind unter sich grundsätzlich gleichwertig und gleichrangig, sie heben sich voneinander ausschließlich durch die Begabungsschwerpunkte der Schüler und damit der angestrebten Berufsfelder ab.

Der Schwerpunkt der Hauptschule liegt im Bereich der praktischen Begabung, die nach 9 Jahren im allgemeinen unmittelbar zur Erlernung und Ausübung eines praktischen Berufes führt. Für den Absolventen der Hauptschule, der Kurse besucht, sich einer Reifeprüfung unterzogen und damit einen qualifizierten Abschluß erlangt hat, wird der unmittelbare Zugang zu den Laufbahnen des mittleren Dienstes ohne Einstellungsprüfung angestrebt, daneben aber eröffnet sich durch den zusätzlichen Besuch einer zweijährigen Berufsfachschule oder einer dreijährigen Berufs- und Berufsaufbauschule dieselbe Fachoberschul- und Akadamiereife wie nach 6 Gymnasialjahren oder dem erfolgreichen Abschluß einer Realschule. Das reich differenzierte berufliche Schulwesen bildet mit der Hauptschule zusammen eine Bildungseinheit; diese bietet in ihrer Mannigfaltigkeit auf der Grundlage praktischer Berufsorientierung den Zugang zu allen Stufen des Bildungswesens bis zur Fachhochschule und zur wissenschaftlichen Hochschule.

Die Realschule ist auf Begabungen hin orientiert, die ihren Schwerpunkt im geistigen Nachvollzug haben und Berufsbereiche dieser Richtung anstreben. Sie führt entweder unmittelbar zum Berufseintritt des gehobenen Dienstes oder über die einschlägigen Kollegs zur Fachhochschule und unter bestimmten Voraussetzungen auch zur wissenschaftlichen Hochschule.

Das Gymnasium dient der Entfaltung theoretisch-wissenschaftlicher Begabungen und der Vorbereitung auf wissenschaftlich orientierte Berufe.

Die Aufnahme in die drei Bereiche des weiterführenden Schulwesens erfolgt ausschließlich nach Leistung und Begabung."



A N H A N G    I I

Skala: 'Arbeitswelt'





Tabelle Nr.: 31

Gesamtverteilung der z-transformierten Faktor-Summenwerte  
des Generalfaktors 'Arbeitswelt' der Skala 'Arbeitswelt'  
(Likertskala)

Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse

|                 |               |
|-----------------|---------------|
| Zahl der items: | 15            |
| Mittelwert:     | 0,00          |
| Standardabw.:   | 1,00          |
| Schiefte:       | 2,29 (P=0.02) |
| Exzess:         | 1,20 (P=0.23) |
| Reliabilität    |               |
| Cronbach-Alpha: | 0,86          |

Tabelle Nr.: 32

Faktorenanalyse (~~Image~~-Analyse) der Skala 'Arbeitswelt';  
 Faktorenladungen (und Trennschärpen der items nach Item-Analyse)  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Faktorenladungen (und Trennschärpen)

| Item-Nr.:       | 1    | Trennschärpe   |
|-----------------|------|----------------|
| 1               | .37  | .42            |
| 2               | .63  | .69            |
| 3               | .40  | .45            |
| 4 <del>✱</del>  | .09  | .18            |
| 5               | .49  | .53            |
| 6               | .50  | .54            |
| 7               | .61  | .64            |
| 8               | .53  | .56            |
| 9 <del>✱</del>  | -.20 | .28 (umgepolt) |
| 10 <del>✱</del> | -.05 | .14 (umgepolt) |
| 11              | .45  | .46            |
| 12              | .56  | .59            |
| 13              | .63  | .65            |
| 14              | .57  | .62            |
| 15              | .52  | .55            |
| 16 <del>✱</del> | .21  | .29            |
| 17 <del>✱</del> | .18  | .25            |
| 18              | .44  | .49            |
| 19 <del>✱</del> | -.08 | .19 (umgepolt) |
| 20 <del>✱</del> | .22  | .27            |
| 21              | .30  | .36            |
| 22              | .46  | .53            |
| 23 <del>✱</del> | -.20 | .30 (umgepolt) |
| 24 <del>✱</del> | -.09 | .19 (umgepolt) |

Anteil der gemeinsamen  
 an der Gesamtvarianz: 31%

Anteil der extrahierten  
 an der gemeinsamen  
 Varianz (bei 1 Faktor): 55%

Die mit ~~✱~~ versehenen Items wurden vor der Bildung einer  
 15 items umfassenden Likert-Skala ausgeschieden.

Tabelle Nr.:33

## Faktorenanalyse der Skala 'Arbeitswelt'

KORRELATION zwischen dem Faktorsummenwert (Generalfaktorlösung)  
und den LITTLE-JIFFY-FACTOR-SCORES (4-Faktorenlösung)  
(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

## Items Skala 'Arbeitswelt'

## AUSWAHL DER ITEMS

(die mit \* versehenen Items wurden ausgeschieden)

| orig. | Summ. | Jiffy | orig. | Summ. | Jiffy |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1     | 1     | 1     | 13    | 10    | 10    |
| 2     | 2     | 2     | 14    | 11    | 11    |
| 3     | 3     | 3     | 15    | 12    | 12    |
| 4     | *     | *     | 16    | *     | 13    |
| 5     | 4     | 4     | 17    | *     | 14    |
| 6     | 5     | 5     | 18    | 13    | 15    |
| 7     | 6     | 6     | 19    | *     | *     |
| 8     | 7     | 7     | 20    | *     | *     |
| 9     | *     | *     | 21    | 14    | 16    |
| 10    | *     | *     | 22    | 15    | 17    |
| 11    | 8     | 8     | 23    | *     | *     |
| 12    | 9     | 9     | 24    | *     | *     |

| LITTLE JIFFY<br>FAKTOREN | 1    | 2    | 3    | 4    | Faktorsummenwert<br>5 |
|--------------------------|------|------|------|------|-----------------------|
| 1                        | 1.00 | .82  | .82  | .76  | .93                   |
| 2                        |      | 1.00 | .78  | .87  | .92                   |
| 3                        |      |      | 1.00 | .78  | .91                   |
| 4                        |      |      |      | 1.00 | .90                   |

Tabelle Nr.: ~~34a~~

Faktorenanalyse der Skala 'Arbeitswelt'

(reduzierte Itemzahl  $n = 17$ );

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)

(Basis:  $n = 185$  Hauptschullehrer der 9. Klasse)

| Item-Nr. | <u>Mittelwert</u> |      |      |      |      |      |
|----------|-------------------|------|------|------|------|------|
| 1 - 6    | 2.30              | 2.61 | 1.67 | 2.37 | 3.46 | 2.65 |
| 7 - 12   | 2.38              | 1.91 | 2.65 | 1.90 | 2.51 | 2.14 |
| 13 - 17  | 3.75              | 2.91 | 3.07 | 3.18 | 2.85 |      |

| Item-Nr. | <u>Standardabweichungen</u> |      |      |      |      |      |
|----------|-----------------------------|------|------|------|------|------|
| 1 - 6    | 1.13                        | 1.34 | .79  | 1.15 | 1.34 | 1.12 |
| 7 - 12   | 1.10                        | .86  | 1.12 | .83  | 1.20 | .93  |
| 13 - 17  | .96                         | 1.12 | .95  | .99  | 1.13 |      |

| Item-Nr. | <u>Quadrierte multiple Korrelation (SMC)</u> |     |     |     |     |     |
|----------|----------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 6    | .29                                          | .47 | .30 | .36 | .37 | .50 |
| 7 - 12   | .41                                          | .30 | .41 | .47 | .43 | .36 |
| 13 - 17  | .12                                          | .11 | .26 | .18 | .29 |     |

| Item-Nr. | <u>Sampling adequacy (MSA)</u> |     |     |     |     |     |
|----------|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 6    | .77                            | .85 | .84 | .85 | .85 | .85 |
| 7 - 12   | .84                            | .89 | .83 | .90 | .88 | .93 |
| 13 - 17  | .77                            | .74 | .91 | .79 | .87 |     |

Overall MSA = .86

| Item-Nr. | <u>Eigenwerte der Korrelationsmatrix</u> |      |      |      |     |      |
|----------|------------------------------------------|------|------|------|-----|------|
| 1 - 6    | 5.23                                     | 1.35 | 1.28 | 1.01 | .97 | ..96 |
| 7 - 12   | .85                                      | .74  | .69  | .67  | .63 | .58  |
| 13 - 17  | .53                                      | .45  | .40  | .35  | .33 |      |

| Item-Nr. | <u>Harris Eigenwerte</u> |      |      |      |      |      |
|----------|--------------------------|------|------|------|------|------|
| 1 - 6    | 8.61                     | 2.04 | 1.87 | 1.56 | 1.39 | 1.23 |
| 7 - 12   | 1.20                     | 1.15 | 1.04 | .94  | .87  | .85  |
| 13 - 17  | .80                      | ..75 | .66  | .59  | .54  |      |

Zahl der Faktoren = 4



Tabelle Nr.: 34 b FortsetzungFaktorenanalyse der Skala 'Arbeitswelt'(reduzierte Itemzahl  $m = 17$ );

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)

(Basis:  $n = 185$  Hauptschullehrer der 9. Klasse)Relativer Anteil der Faktoren (Prozente)

|                |       |       |       |       |
|----------------|-------|-------|-------|-------|
| Faktoren 1 - 4 | 30.47 | 25.66 | 24.72 | 19.16 |
|----------------|-------|-------|-------|-------|

Einfachstrukturindex (IFS)

|          |     |     |     |     |     |     |           |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|
| Item-Nr. |     |     |     |     |     |     |           |
| 1 - 6    | .90 | .97 | .34 | .98 | .96 | .43 | Overall   |
| 7 - 12   | .98 | .50 | .62 | .62 | .19 | .79 | IFS = .81 |
| 13 - 17  | .63 | .83 | .84 | .70 | .21 |     |           |

Faktorenmuster (factor pattern matrix, conventionally scaled)

| Item-Nr. | 1    | 2    | 3    | 4    |
|----------|------|------|------|------|
| 1        | -.01 | -.19 | .64  | -.04 |
| 2        | -.03 | .01  | .09  | .59  |
| 3        | .28  | -.25 | .35  | .10  |
| 4        | .55  | -.02 | -.03 | .04  |
| 5        | .06  | -.02 | -.11 | .62  |
| 6        | .33  | .46  | -.24 | .12  |
| 7        | -.10 | .70  | -.01 | -.03 |
| 8        | -.12 | .38  | .34  | -.08 |
| 9        | .46  | -.09 | .27  | -.03 |
| 10       | -.08 | .25  | .42  | .10  |
| 11       | .33  | .30  | .21  | -.19 |
| 12       | .16  | .07  | .37  | .01  |
| 13       | .33  | .09  | -.16 | -.04 |
| 14       | .34  | -.09 | .03  | -.07 |
| 15       | .53  | -.14 | -.02 | .10  |
| 16       | .47  | .10  | -.20 | -.07 |
| 17       | -.16 | .23  | .21  | .23  |

Faktorinterkorrelationen

| Faktor | 1    | 2    | 3    | 4    |
|--------|------|------|------|------|
| 1      | 1.00 | .82  | .32  | .76  |
| 2      |      | 1.00 | .78  | .87  |
| 3      |      |      | 1.00 | .78  |
| 4      |      |      |      | 1.00 |

Tabelle Nr.:35

Antworten auf fünf, für den Faktor 'Arbeitswelt' der Skala 'Arbeitswelt' charakteristische Items  
(Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

2. In der BRD hat jeder die Möglichkeit, sich hochzu-  
arbeiten, und wenn er will, einen eigenen Betrieb zu  
gründen, wenn er nur tüchtig genug ist.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |                |
|-------------------|------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 23                     | Mittelwert:   | 2,60           |
| richtig           | 35                     | Standardabw.: | 1,34           |
| unentschieden     | 13                     | Schiefe:      | 2,76 (P=0.00)  |
| falsch            | 16                     | Exzess:       | -2,75 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 13                     | Faktorladg.:  | 0,63           |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,68           |

7. Wer beruflich gesichert ist, findet auch Freude an  
seiner Arbeit.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |                |
|-------------------|------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 16                     | Mittelwert:   | 2,64           |
| richtig           | 33                     | Standardabw.: | 1,12           |
| unentschieden     | 26                     | Schiefe:      | 1,57 (P=0.11)  |
| falsch            | 19                     | Exzess:       | -2,07 (P=0.04) |
| völlig falsch     | 5                      | Faktorladg.:  | 0,61           |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,67           |

12. Häufige Berufswechsler sind auch charakterlich zumeist  
labile und unzuverlässige Menschen.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |                |
|-------------------|------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 17                     | Mittelwert:   | 2,64           |
| richtig           | 34                     | Standardabw.: | 1,12           |
| unentschieden     | 20                     | Schiefe:      | 0,96 (P=0.66)  |
| falsch            | 25                     | Exzess:       | -2,88 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 3                      | Faktorladg.:  | 0,56           |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,63           |

13. Wichtig in einem Beruf ist die Leistung; wer etwas leistet, kommt auch voran.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |               |
|----------------|----|---------------|---------------|
| völlig richtig | 32 | Mittelwert:   | 1,90          |
| richtig        | 54 | Standardabw.: | 0,83          |
| unentschieden  | 7  | Schiefte:     | 6,16 (P=0.00) |
| falsch         | 6  | Exzess:       | 3,98 (P=0.00) |
| völlig falsch  | 1  | Faktorladg.:  | 0,63          |
|                |    | Trennschärfe: | 0,68          |

14. Der Beruf ist eine Lebensaufgabe. Man sollte deshalb einen Beruf wählen, den man sein ganzes Leben lang ausüben kann.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |                |
|----------------|----|---------------|----------------|
| völlig richtig | 22 | Mittelwert:   | 2,52           |
| richtig        | 38 | Standardabw.: | 1,21           |
| unentschieden  | 13 | Schiefte:     | 2,51 (P=0.01)  |
| falsch         | 22 | Exzess:       | -2,58 (P=0.01) |
| völlig falsch  | 6  | Faktorladg.:  | 0,57           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,67           |

Skala: Arbeitswelt

1. Wer seinen Beruf liebt, sollte lieber materielle Nachteile in Kauf nehmen, als in einen anderen Beruf mit besseren materiellen Bedingungen zu wechseln.
2. In der BRD hat jeder die Möglichkeit, sich hochzuarbeiten, und wenn er will, einen eigenen Betrieb zu gründen, wenn er nur tüchtig genug ist.
3. Die Sicherung des Arbeitsplatzes ist wichtiger als eine Lohnerhöhung.
4. Als Unternehmer hat man heute in der BRD kaum noch eine Chance, seinen Betrieb alleine zu führen.
5. Wer sich nicht in einem ganz bestimmten Beruf ausbilden läßt, weiß später niemals richtig, wohin er eigentlich gehört.
6. In der BRD kann man jeden Beruf und jede Stelle bekommen, wenn man sich nur entsprechend anstrengt.
7. Wer beruflich gesichert ist, findet auch Freude an seiner Arbeit.
8. Gut ausgebildete Fachkräfte brauchen niemals um ihren Arbeitsplatz zu fürchten.
9. In der BRD haben nur ganz wenige tatsächlich die Möglichkeit, sich beruflich selbständig zu machen.
10. In Wirklichkeit bestimmt immer erst die gerade bestehende Wirtschaftslage die Berufsaussichten und damit auch die Berufswahl.
11. Eine fundierte Grundausbildung sichert den Arbeitsplatz.
12. Häufige Berufswechsler sind auch charakterlich zumeist labile und unzuverlässige Menschen.
13. Wichtig in einem Beruf ist die Leistung; wer etwas leistet, kommt auch voran.
14. Der Beruf ist eine Lebensaufgabe. Man sollte deshalb einen Beruf wählen, den man sein Leben lang ausüben kann.
15. Wer seine Arbeit gut macht, der genießt auch Ansehen.
16. In Angestellten-Berufen wird mehr verlangt als in Arbeiterberufen.

17. Als Lehrling im Kleinbetrieb kann man viel eher als im Großbetrieb gleich von Anfang an praktisch mitarbeiten.
18. Man sollte möglichst versuchen, in einer Firma zu bleiben und dort aufzusteigen.
19. Wer sich zu stark auf einen Beruf allein festlegt, kann in unserem Zeitalter des schnellen technischen Fortschritts leicht scheitern.
20. Die bekannte älteren Handwerksberufe sind sicherer als ganz moderne Berufe.
21. Im Berufsleben hat - auf lange Sicht - der am meisten Erfolg, der langsam und vorsichtig sich emporarbeitet.
22. Dem einzelnen ist heute genügend Spielraum in seinen beruflichen Tätigkeiten gegeben.
23. Als Lehrling im Betrieb lernt man zu wenig für die eigentliche Berufstätigkeit.
24. Wer immer auf Sicherheit achtet, verbessert sich im Beruf niemals.





## A N H A N G    III

Skala: 'Innovation'



Tabelle Nr.: 36

Gesamtverteilung der z-transformierten Faktor-Summenwerte  
 der Faktoren           A Innovationsabwehr  
                           B Unterrichtstechnik  
 der Skala 'Innovation' (Likertskala)

Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse

|                 | A     | B    |
|-----------------|-------|------|
| Zahl der items: | 9     | 7    |
| Mittelwert:     | 0,00  | 0,00 |
| Standardabw.:   | 1,00  | 1,00 |
| Schiefte:       | -4,50 | 2,26 |
| P =             | 0,00  | 0,02 |
| Exzess:         | 1,05  | 0,44 |
| P =             | 0,29  | 0,67 |
| Reliabilität    | 0,75  | 0,63 |
| Cronbach-Alpha: |       |      |

Tabelle Nr.: 37

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'Innovation';  
 VARIMAX-rotierte Faktorenloadungen  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Item-Nr.: | <u>Faktoren</u> |      |
|-----------|-----------------|------|
|           | 1               | 2    |
| 1         | .37             | -.12 |
| 2         | .24             | -.01 |
| 3         | .46             | -.06 |
| 4         | -.02            | .44  |
| 5         | .06             | .42  |
| 6         | .11             | .44  |
| 7         | .47             | .12  |
| 8         | .35             | .22  |
| 9         | .16             | .31  |
| 10        | .41             | .13  |
| 11        | .27             | .09  |
| 12        | -.39            | .51  |
| 13        | .23             | .28  |
| 14        | .24             | .14  |
| 15        | -.01            | .29  |
| 16        | -.11            | .43  |
| 17        | .08             | .09  |
| 18        | .63             | -.26 |
| 19        | .32             | -.02 |
| 20        | -.00            | -.09 |
| 21        | .56             | .06  |
| 22        | .29             | .08  |
| 23        | -.14            | .31  |
| 24        | .21             | -.09 |
| 25        | .64             | -.11 |

Anteil der gemeinsamen  
 an der Gesamtvarianz: 31%

Anteil der extrahierten  
 an der gemeinsamen  
 Varianz (bei 2 Faktoren): 55%



Tabelle Nr.: 32

Faktorenanalyse (Image-Analyse) der Skala 'Innovation';  
 Vergleich der VARIMAX-rotierten Faktorenlösungen zwischen  
 Hauptschullehrern der 9.Klasse und der 7./8.Klasse  
 (Basis: n= 186 und n= 231 Hauptschullehrer der 9. und 7./8.Kl.)

Cosinus zwischen zwei Faktorachsen

| Faktoren<br>9.Klasse | Faktoren 7./8.Klasse |      |
|----------------------|----------------------|------|
|                      | 1                    | 2    |
| 1                    | 1.00                 | -.05 |
| 2                    | .05                  | 1.00 |

Cosinus zwischen zwei Item-Vektoren

| Item-Nr.: |      |      |      |     |      |
|-----------|------|------|------|-----|------|
| 1 - 5     | .96  | 1.00 | .96  | .99 | .95  |
| 6 - 10    | 1.00 | .88  | .97  | .81 | .91  |
| 11 - 15   | .84  | .97  | .84  | .77 | 1.00 |
| 16 - 20   | .99  | 1.00 | 1.00 | .98 | .86  |
| 21 - 25   | 1.00 | 1.00 | .98  | .64 | 1.00 |

Tabelle Nr.: 39**Faktorenanalyse der Skala 'Innovation'**

KORRELATION zwischen den Faktorsummenwerten (2-Faktoren-  
lösung; a und b) und den LITTLE-JIFFY-FACTOR-SCORES  
(5-Faktorenlösung)

(Basis: n= 184 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

**Items Skala 'Innovation'****AUSWAHL DER ITEMS**

(die mit \* versehenen Items wurden ausgeschieden)

| orig. | Summ. | Jiffy | orig. | Summ. | Jiffy |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1     | 1a    | 1     | 14    | *     | *     |
| 2     | *     | *     | 15    | *     | *     |
| 3     | 2a    | 2     | 16    | 11b   | 9     |
| 4     | 3b    | 3     | 17    | *     | *     |
| 5     | 4b    | *     | 18    | 12a   | 10    |
| 6     | 5b    | *     | 19    | 13a   | 11    |
| 7     | 6a    | 4     | 20    | *     | *     |
| 8     | 7a    | 5     | 21    | 14a   | 12    |
| 9     | 8b    | *     | 22    | *     | 13    |
| 10    | 9a    | 6     | 23    | 15b   | 14    |
| 11    | *     | *     | 24    | *     | *     |
| 12    | 10b   | 7     | 25    | 16a   | 15    |
| 13    | *     | 8     |       |       |       |

**LITTLE JIFFY  
FAKTOREN**

|   | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | Faktorsummenwerte |      |
|---|------|------|------|------|------|-------------------|------|
|   |      |      |      |      |      | 6(a)              | 7(b) |
| 1 | 1.00 | .86  | .41  | .79  | -.23 | .95               | -.14 |
| 2 |      | 1.00 | .44  | .78  | -.04 | .88               | -.09 |
| 3 |      |      | 1.00 | .67  | .55  | .55               | .51  |
| 4 |      |      |      | 1.00 | .10  | .90               | .14  |
| 5 |      |      |      |      | 1.00 | -.09              | .58  |

Tabelle Nr.:40a

Faktorenanalyse der Skala 'Innovation'

(reduzierte Itemzahl m= 15);

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)

(Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Mittelwert

| Item-Nr. |      |      |      |      |      |
|----------|------|------|------|------|------|
| 1 - 5    | 4.27 | 3.69 | 2.41 | 3.47 | 2.60 |
| 6 - 10   | 1.99 | 3.10 | 2.68 | 2.01 | 3.80 |
| 11 - 15  | 3.30 | 3.58 | 2.33 | 2.43 | 3.64 |

Standardabweichungen

| Item-Nr. |      |      |      |      |      |
|----------|------|------|------|------|------|
| 1 - 5    | 1.02 | 1.19 | 1.03 | 1.35 | 1.18 |
| 6 - 10   | 1.01 | 1.27 | 1.21 | .94  | 1.17 |
| 11 - 15  | 1.20 | 1.21 | 1.13 | 1.35 | 1.21 |

Quadrierte multiple Korrelation (SMC)

| Item-Nr. |     |     |     |     |     |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 5    | .23 | .24 | .11 | .33 | .20 |
| 6 - 10   | .23 | .19 | .17 | .24 | .38 |
| 11 - 15  | .15 | .34 | .21 | .21 | .46 |

Sampling adequacy (MSA)

| Item-Nr. |     |     |     |     |     |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 - 5    | .75 | .82 | .66 | .84 | .82 |
| 6 - 10   | .73 | .77 | .72 | .58 | .78 |
| 11 - 15  | .81 | .81 | .74 | .56 | .79 |

Overall MSA = .77

Eigenwerte der Korrelationsmatrix

| Item-Nr. |      |      |      |      |      |
|----------|------|------|------|------|------|
| 1 - 5    | 3.42 | 1.82 | 1.22 | 1.07 | 1.04 |
| 6 - 10   | .93  | .81  | .78  | .73  | .71  |
| 11 - 15  | .58  | .56  | .52  | .43  | .40  |

Harris Eigenwerte

| Item-Nr. |      |      |      |      |      |
|----------|------|------|------|------|------|
| 1 - 5    | 5.03 | 2.35 | 1.59 | 1.38 | 1.31 |
| 6 - 10   | 1.26 | 1.08 | .97  | .92  | .87  |
| 11 - 15  | .80  | .75  | .70  | .65  | .60  |

Zahl der Faktoren = 5

Tabelle Nr.: 40 b Fortsetzung

Faktorenanalyse der Skala 'Innovation'

(reduzierte Itemzahl m= 15);

LITTLE JIFFY, MARK IV, a method of exploratory factor analysis (vgl. H. F. Kaiser 1970)

(Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Relativer Anteil der Faktoren (Prozente)

|                |       |       |       |      |      |
|----------------|-------|-------|-------|------|------|
| Faktoren 1 - 5 | 40.63 | 26.88 | 12.82 | 9.91 | 9.77 |
|----------------|-------|-------|-------|------|------|

Einfachstrukturindex (IFS)

Item-Nr.

|         |     |     |     |     |     |                      |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|----------------------|
| 1 - 5   | .48 | .91 | .46 | .91 | .39 | Overall IFS =<br>.74 |
| 6 - 10  | .36 | .70 | .83 | .50 | .55 |                      |
| 11 - 15 | .82 | .53 | .62 | .97 | .91 |                      |

Faktorenmuster (factor pattern matrix, conventionally scaled)

| Item-Nr. | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    |
|----------|------|------|------|------|------|
| 1        | .41  | .02  | .04  | -.11 | -.16 |
| 2        | .11  | .07  | -.06 | .33  | -.03 |
| 3        | -.27 | -.02 | .23  | .19  | -.01 |
| 4        | .03  | .46  | .06  | .03  | .06  |
| 5        | -.08 | .20  | .20  | .16  | -.05 |
| 6        | .46  | -.30 | .15  | .14  | -.02 |
| 7        | -.24 | .48  | .01  | .12  | -.01 |
| 8        | -.06 | .08  | .42  | -.02 | -.10 |
| 9        | .02  | -.16 | .32  | -.11 | .21  |
| 10       | .28  | .39  | -.02 | -.10 | -.07 |
| 11       | .16  | -.08 | -.05 | .31  | .07  |
| 12       | .38  | .09  | .20  | -.03 | .05  |
| 13       | .18  | .27  | -.05 | -.08 | .30  |
| 14       | -.05 | -.06 | -.02 | .05  | .38  |
| 15       | .61  | .02  | -.06 | .06  | .03  |

Faktorinterkorrelationen

| Faktor | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    |
|--------|------|------|------|------|------|
| 1      | 1.00 | .86  | .41  | .79  | -.23 |
| 2      |      | 1.00 | .44  | .73  | -.05 |
| 3      |      |      | 1.00 | .67  | .55  |
| 4      |      |      |      | 1.00 | .10  |
| 5      |      |      |      |      | 1.00 |

Tabelle Nr.:41

Antworten auf fünf, für den Faktor 'Innovationsabwehr' der Sakala 'Innovation', charakteristische Items  
(Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

3. Bezüglich der Fortbildung wird heute zu viel Wind gemacht; schließlich bildet sich der Lehrer heute tagtäglich durch die Unterrichtsanforderungen fort.

Antworten:      Verteilung (%):

|                |    |               |                |
|----------------|----|---------------|----------------|
| völlig richtig | 5  | Mittelwert:   | 3,67           |
| richtig        | 20 | Standardabw.: | 1,20           |
| unentschieden  | 5  | Schiefte:     | -3,92 (P=0.00) |
| falsch         | 43 | Exzess:       | -1,86 (P=0.06) |
| völlig falsch  | 27 | Faktorladg.:  | 0,46           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,58           |

7. Die Schule muß sich als ein ruhender Pol gegenüber dem raschen Wandel in unserer Gesellschaft verstehen.

Antworten:      Verteilung (%):

|                |    |               |                |
|----------------|----|---------------|----------------|
| völlig richtig | 10 | Mittelwert:   | 3,48           |
| richtig        | 20 | Standardabw.: | 1,34           |
| unentschieden  | 8  | Schiefte:     | -2,81 (P=0.00) |
| falsch         | 35 | Exzess:       | -2,99 (P=0.00) |
| völlig falsch  | 27 | Faktorladg.:  | 0,46           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,63           |

18. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, die Leistungen der Schüler mit Hilfe von lernpsychologisch aufgebauten Tests zu überprüfen; das bringt zu viel Unruhe in den Unterricht.

Antworten:      Verteilung (%):

|                |    |               |                |
|----------------|----|---------------|----------------|
| völlig richtig | 7  | Mittelwert:   | 3,78           |
| richtig        | 11 | Standardabw.: | 1,18           |
| unentschieden  | 8  | Schiefte:     | -5,53 (P=0.00) |
| falsch         | 45 | Exzess:       | 0,17 (P=0.86)  |
| völlig falsch  | 29 | Faktorladg.:  | 0,63           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,63           |



21. Lehrer, die zu viel Wert auf theoretische Weiterbildung legen, sind für die Praxis weitgehend ungeeignet.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |                |
|----------------|----|---------------|----------------|
| völlig richtig | 5  | Mittelwert:   | 3,57           |
| richtig        | 19 | Standardabw.: | 1,21           |
| unentschieden  | 14 | Schiefte:     | -2,82 (P=0.00) |
| falsch         | 35 | Exzess:       | -2,40 (P=0.02) |
| völlig falsch  | 26 | Faktorladg.:  | 0,56           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,65           |

25. "Moderne Unterrichtsverfahren", wie das "team-teaching" oder der "Gruppenunterricht", täuschen über die eigentliche Aufgabe des Lehrers, nämlich die Erziehung und Bildung der Schüler hinweg.

Antworten:                      Verteilung (%):

|                |    |               |                |
|----------------|----|---------------|----------------|
| völlig richtig | 7  | Mittelwert:   | 3,63           |
| richtig        | 16 | Standardabw.: | 1,22           |
| unentschieden  | 11 | Schiefte:     | -3,97 (P=0.00) |
| falsch         | 41 | Exzess:       | -1,53 (P=0.12) |
| völlig falsch  | 26 | Faktorladg.:  | 0,64           |
|                |    | Trennschärfe: | 0,73           |

Tabelle Nr.:42

Antworten auf fünf, für den Faktor 'Unterrichtstechnik' der Skala 'Innovation', charakteristische Items  
(Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

4. Erst durch vermehrte Einführung von programmierter Unterweisung kann der Unterricht überschaubar gemacht werden, in dem Sinne, daß dem Lehrer und dem Schüler nach jedem Lernschritt der Erfolg zurückgemeldet werden kann.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> : |               |                |
|-------------------|-------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 16                      | Mittelwert:   | 2,42           |
| richtig           | 48                      | Standardabw.: | 1,05           |
| unentschieden     | 16                      | Schiefte:     | 3,55 (P=0.00)  |
| falsch            | 17                      | Exzess:       | -1,04 (P=0.30) |
| völlig falsch     | 3                       | Faktorladg.:  | 0,44           |
|                   |                         | Trennschärfe: | 0,57           |

5. Man ist als Lehrer viel zu wenig auf Veränderungen im Lehrplan vorbereitet.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> : |               |               |
|-------------------|-------------------------|---------------|---------------|
| völlig richtig    | 38                      | Mittelwert:   | 2,03          |
| richtig           | 38                      | Standardabw.: | 1,10          |
| unentschieden     | 9                       | Schiefte:     | 5,50 (P=0.00) |
| falsch            | 12                      | Exzess:       | 0,20 (P=0.84) |
| völlig falsch     | 3                       | Faktorladg.:  | 0,42          |
|                   |                         | Trennschärfe: | 0,56          |

6. Der Lehrer ist heutzutage gar nicht mehr in der Lage, Stoffpläne oder Lehrpläne zu beurteilen, dazu fehlt ihm ganz einfach die umfangreiche Fachausbildung.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%)</u> : |               |                |
|-------------------|-------------------------|---------------|----------------|
| völlig richtig    | 13                      | Mittelwert:   | 2,94           |
| richtig           | 37                      | Standardabw.: | 1,33           |
| unentschieden     | 9                       | Schiefte:     | 1,04 (P=0.30)  |
| falsch            | 25                      | Exzess:       | -3,63 (P=0.00) |
| völlig falsch     | 16                      | Faktorladg.:  | 0,44           |
|                   |                         | Trennschärfe: | 0,67           |

12. Die Lehrer müssen lernen, Schülerleistungen anhand lernpsychologisch aufgebauter Tests zu überprüfen.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |               |
|-------------------|------------------------|---------------|---------------|
| völlig richtig    | 38                     | Mittelwert:   | 1,95          |
| richtig           | 41                     | Standardabw.: | 0,99          |
| unentschieden     | 11                     | Schiefe:      | 5,80 (P=0.00) |
| falsch            | 9                      | Exzess:       | 1,53 (P=0.12) |
| völlig falsch     | 2                      | Faktorladg.:  | 0,51          |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,54          |

16. Erst auf der Basis pädagogischer Zielformulierungen läßt sich der Erfolg des Unterrichts überprüfen; Stoffpläne allein sind zu wenig.

| <u>Antworten:</u> | <u>Verteilung (%):</u> |               |               |
|-------------------|------------------------|---------------|---------------|
| völlig richtig    | 32                     | Mittelwert:   | 2,02          |
| richtig           | 45                     | Standardabw.: | 0,96          |
| unentschieden     | 13                     | Schiefe:      | 5,22 (P=0.00) |
| falsch            | 8                      | Exzess:       | 1,36 (P=0.17) |
| völlig falsch     | 2                      | Faktorladg.:  | 0,43          |
|                   |                        | Trennschärfe: | 0,50          |

Skala: Innovation

1. Der Einsatz audiovisueller Medien, wie z.B. das Schulfernsehen, geht so sehr zu Lasten des menschlichen Kontakts zwischen Lehrer und Schüler, daß diesen Mangel die zu erwartende Arbeitersparnis nicht ausgleichen kann.
2. Der Lehrer muß sich immer wieder auf neue Situationen einstellen; diese Flexibilität kann weder in Seminaren noch in Fortbildungsveranstaltungen gelernt werden.
3. Bezüglich der Fortbildung wird heute zu viel Wind gemacht; schließlich bildet sich der Lehrer heute tagtäglich durch die Unterrichtsanforderungen fort.
4. Erst durch vermehrte Einführung von programmierter Unterweisung kann der Unterricht überschaubar gemacht werden, in dem Sinne, daß dem Lehrer und dem Schüler nach jedem Lernschritt der Erfolg zurückgemeldet werden kann.
5. Man ist als Lehrer viel zu wenig auf Veränderungen im Lehrplan vorbereitet.
6. Der Lehrer ist heutzutage gar nicht mehr in der Lage, Stoffpläne oder Lehrpläne zu beurteilen, dazu fehlt ihm ganz einfach die umfangreiche Fachausbildung.
7. Die Schule muß sich als ein ruhender Pol gegenüber dem raschen Wandel in unserer Gesellschaft verstehen.
8. Weiterbildung für sich allein genommen sagt noch nichts darüber aus, inwieweit man die dort gelernten Dinge auch in die Praxis umsetzen kann; deshalb muß hier die Praxis vor der theoretischen Ausbildung kommen.
9. Lehrer können, da ihnen die Fachausbildung fehlt, wenig zur Erstellung fachspezifischer Stoffpläne beitragen.
10. Lehrpläne von Fachkommissionen erstellen zu lassen, birgt die Gefahr in sich, daß durch die relativ geringe Anzahl der Mitglieder in diesen Fachkommissionen einseitige Lehrpläne entstehen.
11. Stoffpläne allein bilden eine handfeste Grundlage für die Durchführung des Unterrichts.
12. Die Lehrer müssen lernen, Schülerleistungen anhand lernpsychologisch aufgebauter Tests zu überprüfen.
13. Unterrichten heißt weniger den Unterricht in einzelne Lernschritte zu zerlegen, als vielmehr auf die Ganzheit der Schüler einzugehen.

14. Die jetzige Form der Erstellung von Lehrplänen in Fachkommissionen ergibt immer wieder starre Lehrpläne und Stoffpläne, die nach geraumer Zeit wieder veraltet sind.
15. Fortbildungsveranstaltungen sind dann sinnvoll, wenn dem Lehrer die Möglichkeit fachlicher Spezialisierung gegeben wird.
16. Erst auf der Basis pädagogischer Zielformulierungen läßt sich der Erfolg des Unterrichts überprüfen; Stoffpläne allein sind zu wenig.
17. Unterrichten heißt, sich immer wieder neue Möglichkeiten der Wissensvermittlung auszudenken und anzuwenden.
18. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, die Leistungen der Schüler mit lernpsychologisch aufgebauten Tests zu überprüfen; das bringt zu viel Unruhe in den Unterricht.
19. Tagtäglich werden an den Lehrer neue Anforderungen von seiten der Schüler gestellt; das ist die Fortbildung, die der Lehrer braucht.
20. Laufende und häufige Leistungskontrollen bei den Schülern ermöglichen es dem Lehrer, seinen eigenen Erfolg als Lehrer zu überprüfen.
21. Lehrer, die zu viel Wert auf theoretische Weiterbildung legen, sind für die Praxis weitgehend ungeeignet.
22. Unterrichten heißt vor allem Erziehen; auf den Lehrer als Vorbild kommt es an.
23. Durch die neue dynamische Komponente, die durch den Einsatz technischer Medien in das Klassenzimmer gebracht wird, erfährt das Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Verbesserung.
24. Am erfolgreichsten dürften Fortbildungsveranstaltungen sein, die sich auf jüngere Lehrkräfte beschränken, die noch näheren Kontakt mit der Pädagogischen Hochschule oder der Universität haben.
25. "Moderne Unterrichtsverfahren", wie das "team-teaching" oder der "Gruppenunterricht", täuschen über die eigentliche Aufgabe des Lehrers, nämlich die Erziehung und Bildung der Schüler hinweg.



## A N H A N G    I V

Beschreibung der Stichprobe

Tabelle Nr.:43

Beschreibung der Personenstichprobe;  
 Geschlechtsverteilung  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Geschlecht      Verteilung (%):

---

männlich              85

weiblich              15

Tabelle Nr.:44

Beschreibung der Personenstichprobe;  
 Dienstalterverteilung  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Dienstalter      Verteilung (%):

---

Schuldienst-  
 beginn

nach 1965              22

1955- 64              36

1945- 54              32

vor 1945              10

Tabelle Nr.:45

Beschreibung der Personenstichprobe;  
 Verteilung nach Schulleitern und Nicht-Schulleitern  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

Schulleiter      Verteilung (%):

---

ja                      11

nein                    89

Tabelle Nr.:46

Beschreibung der Personenstichprobe;  
Verteilung nach Mitgliedschaft in einer Lehrerorganisation  
(Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Mitglied | Verteilung (%) : |
|----------|------------------|
|----------|------------------|

|      |    |
|------|----|
| ja   | 76 |
| nein | 24 |

Tabelle Nr.:47

Beschreibung der Personenstichprobe;  
Anzahl der 9.Klassen an den Schulen, an denen die Lehrer unterrichten  
(Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| 9.Klassen | Verteilung (%) : |
|-----------|------------------|
|-----------|------------------|

|   |    |
|---|----|
| 1 | 43 |
| 2 | 41 |
| 3 | 12 |
| 4 | 4  |
| 5 | 1  |

Tabelle Nr.:48

Beschreibung der Personenstichprobe;  
Anzahl der 7./8./9.Klassen an den Schulen, an denen die Lehrer unterrichten  
(Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Klassenzahl | Verteilung (%) : | Klassenzahl | Verteilung (%) : |
|-------------|------------------|-------------|------------------|
|-------------|------------------|-------------|------------------|

|   |    |    |    |
|---|----|----|----|
| 2 | 1  | 8  | 10 |
| 3 | 27 | 9  | 2  |
| 4 | 6  | 10 | 4  |
| 5 | 14 | 11 | 1  |
| 6 | 25 | 12 | 2  |
| 7 | 7  | 14 | 1  |

Tabelle Nr.:49

Beschreibung der Personenstichprobe;  
 Anzahl der unterrichteten 'Fächergruppen'  
 (Basis: n= 185 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Fächer-<br>gruppen | Verteilung (%) |
|--------------------|----------------|
| 1                  | 4              |
| 2                  | 15             |
| 3                  | 29             |
| 4                  | 52             |

Tabelle Nr.:50

Beschreibung der Personenstichprobe;  
 Zahl der 'Schulstufen', in denen die Lehrer unterrichten  
 ( 5./6.Klasse und/oder 7./8.Klasse und/oder 9.Klasse)  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Schulstufen-<br>anzahl | Verteilung (%)              |
|------------------------|-----------------------------|
| 1                      | 53 (= nur in der 9.Klasse)  |
| 2                      | 37                          |
| 3                      | 10 (= in allen drei Stufen) |

Tabelle Nr.:51

Beschreibung der Personenstichprobe;  
 Schulorte, in denen die Lehrer unterrichten  
 (Basis: n= 186 Hauptschullehrer der 9.Klasse)

| Schulort                                    | Verteilung (%) |
|---------------------------------------------|----------------|
| München                                     | 16             |
| Nicht-München<br>(weiterf.Schule<br>am Ort) | 25             |
| Nicht-München<br>(Rest)                     | 59             |





Tabelle Nr.: 53**Zusammenhänge zwischen:**

|                           |   |                |   |                  |
|---------------------------|---|----------------|---|------------------|
| <b>Alter</b>              | : | jüngere Gruppe | - | ältere Gruppe    |
| <b>Dienstalter</b>        | : | junge Gruppe   | - | ältere Gruppe    |
| <b>Dienstbezeichnung:</b> |   | Rektor         | - | Lehramtsanwärter |
| <b>Schulleiter</b>        | : | ja             | - | nein             |

**PRODUKT-MOMENT-KORRELATION**

(Basis: n= 421 Hauptschullehrer der 7./8./9.Klasse)

|                          | <b>Alter</b> | <b>Dienstalter</b> | <b>Dienstbez.</b> | <b>Schulleiter</b> |
|--------------------------|--------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| <b>Alter</b>             | -            | .83                | -.59              | -.35               |
| <b>Dienstalter</b>       |              | -                  | -.63              | -.40               |
| <b>Dienstbezeichnung</b> |              |                    | -                 | .61                |
| <b>Schulleiter</b>       |              |                    |                   | -                  |

(aus: W.R.Salzmann 1971)

## LEBENS LAUF

- 1943 geboren am 29. Dezember in Marburg/Lahn, Hessen, als zweiter Sohn des Bauingenieurs Wilhelm Salzmann und seiner Frau Anna
- 1950-54 Besuch der Volksschule in Hatzfeld/Eder, Hessen, und nach dem Umzug nach München, Besuch der Volksschule an der Fürstenrieder Straße in München
- 1954-63 Schüler der Rupprecht-Oberrealschule in München; dort im Sommer 1963 Abitur
- 1963-72 Studium der Pädagogik, Psychologie, Soziologie an der philosophischen Fakultät der Ludwigs-Maximilians-Universität in München; dabei lag der Studienschwerpunkt in den ersten Semestern in der Soziologie, in den weiteren Semestern in den Fächern Pädagogik und Psychologie. Insbesondere hörte ich bei den Professoren: Bergius, Bolte, Francis, Görres, Keilhacker, Kellerer, Hofmarksrichter, Lersch, Lukasczyk, A. Mayer, Müller, Schiefele, Schwarz und Wasem.
- 1967 geheiratet am 27. Juni in Planegg/Obb. die Direktrice Gerda Th. Salzmann, geb. Speckbacher
- 1967-73 Assistent am Wissenschaftlichen Institut für Jugend- und Bildungsfragen in Film und Fernsehen, München (Direktoren: Prof. M. Keilhacker und Prof. H. Schiefele): die Aufgaben waren Planung, Durchführung und Berichterstattung von empirischen Forschungsprojekten; dort entstand im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes meine Dissertation
- 1969 am 8. März Geburt meiner Tochter Katrin
- 1973-74 pädagogischer Mitarbeiter im Zentralbereich Personal der SIEMENS AG: die Aufgaben lagen in der pädagogischen Betreuung von nebenamtlichen Lehrkräften und in der Schulung hauptamtlicher Lehrkräfte auf dem Gebiet der pädagogischen Diagnostik
- 1974 seit Frühjahr dieses Jahres bin ich Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe der Sachverständigenkommission für den 4. Jugendbericht der Bundesregierung am Deutschen Jugendinstitut, München: die Aufgaben bestehen in der Vorbereitung und Durchführung der statistischen und EDV-Datenanalysen, die sich im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung der sozialen Situation von arbeitenden Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland ergeben.











